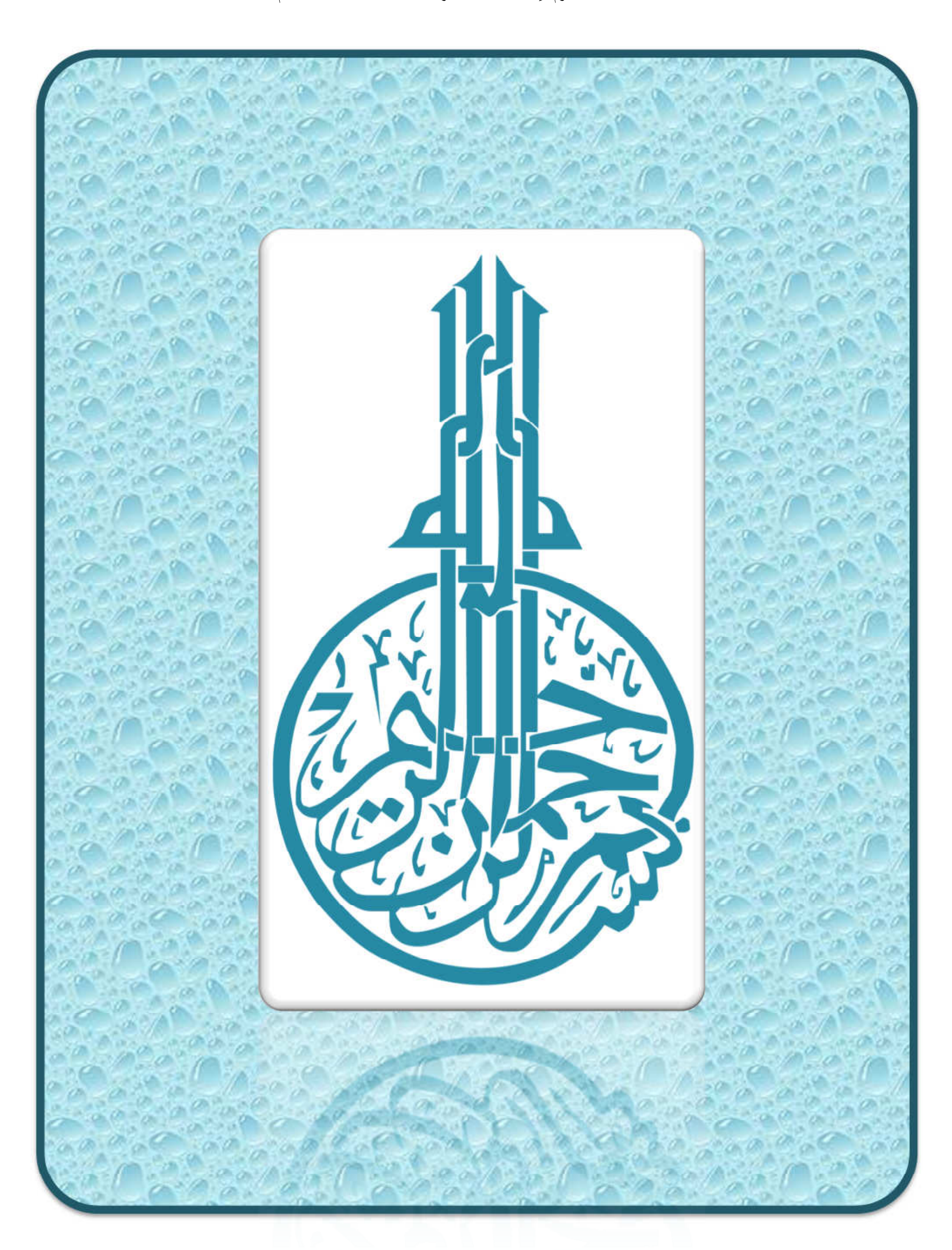

بسم الله الرحمن الرحيم

مـجـلــة

جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

دورية ـ علمية ـ محكمة

العدد الاول

ربيع الأول ١٤٣٦هـ ـ يناير ٢٠١٥ م

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .

AlBaha University Journal for Human sciences

الرؤيــة : أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتساهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم داخل الجامعة وخارجها .

الرسالة : تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثي لمنسوبيها بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البناء مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي .

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

توقيت إصدار المجلة :

تصدر المجلة بصفة دورية ، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

اللغة التي تنشر بها الأبحاث العلمية با لمجلة :

يتم النشر في المجلة باللغتين العربية والإنجليزية ، لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس ، وهيئات البحث العلمي والهيئات العلمية، ولعموم الباحثين من داخل الجامعة وخارجها ؛ على أن يكون هناك ملخصاً للبحث باللغة العربية وأخر باللغة الأنجليزية .

وسيلة نشر المجلة :

نشر المجلة ورقياً في الأساس على أن يتم إتاحتها إلكترونياً بشكل مجاني بما يتيح الفرصة للاستفادة من المادة المنشورة لكافة الباحثين ولإعطائها مزيداً من الانتشار بين كافة المؤسسات العلمية داخل المملكة وخارجها.

وتستقبل المجلة طلبات النشر والأبحاث المعدة عبر البريد الإلكتروني ٠

أهداف المجلة :

١. نشر البحوث العلمية الأصيلة التي لم يسبق نشرها باللغتين العربية والإنجليزية.
٢. إبراز جهود الباحثين من خلال نشر الإنتاج العلمي الخاص بهم في جميع التخصصات من داخل الجامعة وخارجها.
٣. تشجيع الباحثين بالجامعة على نشر نتاجهم العلمي بالمجلة.
٤. توثيق الروابط الفكرية ونشر الثقافة العلمية بين الباحثين لتحقيق التواصل العلمي.
٥. إيجاد قنوات اتصال بين المختصين في مجالات الدراسات الإنسانية .
٦. الارتقاء بمستوى البحث العلمي بالمؤسسات التعليمية المختلفة وتطويره باستحداث الأساليب والوسائل المستخدمة.
٧. إثراء المعرفة في جميع المجالات المختلفة.
٨. إبراز المنهج الإسلامي في تاريخ الحضارة والعلوم الإنسانية.
٩. الاهتمام بتحقيق ونشر التراث الإسلامي والمعرفي .
١٠. المتابعة للأحداث العلمية من مؤتمرات علمية وندوات وغيرها .

مواد النشر في المجلة :

مجلة جامعة الباحة العلمية للعلوم الإنسانية مجلة علمية محكمة وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية :

١. البحوث والدراسات العلمية الأصيلة التي لم تنشر من قبل ولم تقدم لجهة أخرى للنشر .
٢. ترجمات البحوث العلمية الجادة. ٣. البحث المختصر. ٤. نقد الكتب.
٥. المقالة الاستعراضية التي تتضمن عرضا نقديا لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في فترة زمنية سابقة.

٦. تقارير المؤتمرات والندوات والنشاطات العلمية الأخرى.
٧. ملخصات الرسائل الجامعية المتميزة.

التخصصات :

وتشمل التخصصات التالية :

١. الدراسات الإسلامية .
٢. علوم اللغات وتطبيقاتها.
٣. العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية
٤. . العلوم الإدارية والاقتصادية.

شروط النشر با لمجلة :

١. عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع العقيدة الإسلامية.
٢. يقدم الباحث للمجلة إقراراً خطياً يفيد بأن بحثه عمل أصيل له ، ولم يسبق نشره ، ولن يقدم لغرض النشر في أي جهة علمية أخرى قبل انتهاء إجراءات التحكيم.
٣. تنشر المجلة الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات في الآداب والعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والشرعية.
٤. أن تعتمد الأصول العلمية في إعداد البحث وكتابته .
٥. بعد اجتياز البحث للنشر لمرحلة المراجعة المبدئية ، والتحكيم من قبل هيئة التحكيم تقوم إدارة المجلة بإخطار الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال شهرين على الأكثر من تاريخ تسليم البحث للمجلة.
٦. في حالة احتياج البحث أو المقالة إلى بعض التعديلات الشكلية أو الجوهرية تقوم إدارة المجلة بتسليم البحث للباحث مشفوعا بملاحظات هيئة التحكيم.
٧. في حالة عدم قبول البحث أو المقالة للنشر من قبل هيئة التحكيم ترسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر ، علما بأن البحوث التي ترسل للمجلة لا تعاد أو ترد إلى أصحابها ، نشرت أو لم تنشر
٨. تعرض البحوث والدراسات للتحكيم العلمي على نحو سري. ولضمان السرية الكاملة يجب عدم ذكر اسم الباحث في أي صفحة من صفحات البحث أو أي إشارة تكشف عن هوية الباحث ويخضع ذلك لما ورد بالمادة (٤٤) باللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات والتي تنص على " لا تنشر البحوث والمقالات في مجلات الجامعة إلا بعد أن يجيز صلاحيتها للنشر حكمان متخصصان على أن يكون أحدهما على الأقل من خارج الجامعة " .
٩. يكتب في ورقة مستقلة، باللغتين العربية والإنجليزية، عنوان البحث واسم الباحث وصفته العلمية وجهة عمله وعنوانه ورقم الهاتف والفاكس والبريد الإلكتروني.
١٠. البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها أو إضافات إليها تعاد إلى أصحابها لإجراء التعديلات أو الإضافات المطلوبة قبل النشر مع أهمية التزام الباحث بإجراء التعديلات المنصوص عليها في تقارير المحكمين مع تعليل ما لم يعدل.

١١. البحوث التي لا تُعد وفق قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.

١٢. تلتزم المجلة بإعلام الباحث بتسلم بحثه وتسجيله فور وصوله، ثم إعلامه بالقبول أو عدم القبول في مدة أقصاها ستة أشهر من تاريخ التسلم.

١٣. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحريرها.

١٤. تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط.

التوثيــق :

١. يكتب عنوان البحث واسم الباحث وعنوانه ولقبه العلمي والجهة التي يعمل بها.

يتم العزو إلى المراجع وفق ما يأتي :

أ ـ الكتب :

١. الطريقة الأولى : ذكر المرجع في متن البحث باسمه المختصر يليه الجزء والصفحة ورقم الحديث أو الفقرة إن وجد مثال لذلك : أخرجه البخاري في صحيحه (١/٨٨ ح ١٦٦) أو قال النووي في المجموع ٨/٢٩

٢. الطريقة الثانية ذكر المرج ع في الحاشية فيضع الباحث رقما للحاشية في المكان المناسب ثم يضع الحاشية أسفل الصفحة مثال ذلك : قال ابن القيم " .... " (١) .

ب ـ الدوريات :

ويعزى إليها في الحاشية بذكر عنوان البحث ثم اسم الدورية التي هو فيها مثال لذلك وذكر الدكتور في بحثه انه لم يقف على احد قال بهذا " ...... " (٢) .

١. توضع حواشي كل صفحة أسفلها .

٢. في مسرد المراجع يبدأ بذكر اسم الكتاب كاملا ثم مؤلفه وسنة الوفاة ثم من تولى طبعه وسنة الطبع وكذلك في الدوريات بذكر عنوان البحث ثم صاحبه ثم اسم المجلة وعددها.

٣. عند ورود أعلام إسلامية وعربية في متن البحث تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العلم متوفي وإذا كانت الأعلام أجنبية فإنها تكتب بحروف عربية وبين قوسين بحروف لاتينية ويذكر الاسم كاملا عند وروده لأول مرة.

المراســلة :

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

ص . ب : ١٩٨٨ هاتف : ٠٠٩٦٦ ١٧ ٧٢٥٠٣٤١ / ٠٠٩٦٦ ١٧ ٧٢٧٤١١١ تحويلة : ١٣١٤

Email: buj@bu.edu.sa

- يمكن الحصول على المجلة من عمادة شؤون المكتبات جامعة الباحة ص . ب : ١٩٨٨

المحتويات

كلمة معالي مدير الجامعة لإفتتاح العدد الاول

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على صفيه الأمين ، وبعد:

فحرصا من الجامعة على التميز، ولتفعيل آليات البحوث العلمية المعدة للنشر ، ولأهمية البحث العلمي كركيزة وأداة معيارية للحكم على المخرجات ؛ فقد مرت الدراسة الخاصة بإصدار مجلة العلوم الانسانية كمجلة علمية محكمة بمراحل عدة ؛ رغبة من الجامعة في ضمان نجاح المجلة واكتساب الأهمية والمكانة التي تنشدها.

ولا شك أن العدد الأول من هذه المجلة يتسم بأهمية عن غيره من الأعداد لكون مجلة العلوم الإنسانية أول مجلة تصدر عن الجامعة تعنى بنشر الأبحاث العلمية والدراسات الإنسانية المحكمة.

وتأمل الجامعة أن تكون البحوث المنشورة بهذه المجلة محققة لرسالتها التي رسمتها لنفسها منذ تأسيسها بأن تكون مؤسسة علمية تعليمية أكاديمية متميزة ، و أن يكون نتاجها العلمي والبحثي فيما يخدم أهدافها وتطلعاتها ومن بينها أن تكون مشاريعها البحثية في المجالات التي تخدم منطقة الباحة في مختلف التخصصات النظرية والعلمية ، وأن تخدم أعضاء هيئة التدريس والباحثين بنشر دراساتهم وأبحاثهم ؛ للإسهام في مسيرة التنمية الحضارية بمفهومها الواسع في بلادنا الغالية، وتأصيل الحركة العلمية في هذا الجزء الغالي من مملكتنا الحبيبة.

والجامعة إذ تصدر العدد الأول من هذه المجلة فهي فخورة بهذا الإنجاز المثمر الذي يشكل خطوة عملية نحو خدمة المهنة، وتعد هذه المجلة إضافة قناة معتبرة للنشر العلمي، وتوسيع دائرة الإفادة من البحوث و الدراسات التي تندرج تحت مظلة العلوم الانسانية بمفهومها العلمي الواسع، وهي في حكم الوسيط الذي يعكس النتاج العلمي للمنتمين إلى التخصص.

وإنني على ثقة تامة بأن هذه المجلة ستأخذ مكانها الذي تستحقه بين مثيلاتها وستكون على مستوى تطلعات الجامعة التي لا حدود لطموحاتها، سائلا المولى . سبحانه وتعالى . أن يسدد أعمالنا ويحقق آمالنا.

ويطيب لي في الختام أن أقدم خالص الشكر والثناء والتقدير لجميع الذين أسهموا في إخراج هذا العمل العلمي إلى حيز الوجود، وجميع من كان لهم إسهام في الفكرة والمادة العلمية و التحرير والمراجعة والإخراج النهائي، وأعضاء هيئة التحرير، والباحثين الذين شاركوا بتزويد المجلة بدراساتهم وبحوثهم.

وصل اللهم وسلم على معلم الناس الخير نبي الهدى وخاتم المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

مدير الجامعة

أ.د. سعد بن محمد الحريقي

أبحاث العدد الأول لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

م	عنوان البحث	اسم الباحث	التخصص
١	"رواةُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرٍ الطَّبريّ ومقدارُ مرويّاتِهم".	د. نايف سعيد جمعان الزهراني جامعة الباحة	دراسات إسلامية الحديث
٢	ضمائر الرفع المنفصلة في لهجات منطقة الباحة	د. أحمد بن سعيد قشاش جامعة الباحة	لغة عربية لغويات
٣	حرف الضاد ـ دراسة لغوية مقارنة	د. منصور سعيد أحمد أبوراس جامعة الباحة	لغة عربية لغويات
٤	الخلاف الصرفي في باب الأسماء الواردة في سورة البقرة	د. زياد محمد سلمان أبو سمور جامعة طيبة / ينبع	لغة عربية صرف
٥	اللغة العربية بين المنطوقة والمكتوبة	د. يحيى بن عبدالله الشريف جامعة الملك خالد	لغة عربية لغويات
٦	المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية	د . عماد فاروق العمارنة جامعة الملك عبد العزيز	تربية
٧	تصوّر مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشّرات جوائز التميز المحلية	د. مفرح بن سعيد آل كردم جامعة الملك خالد د. أمل محمد حسن البدوي جامعة الملك خالد	تربية
٨	مدى توافر متطلّبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي	د. خديجة مقبول الزهراني جامعة الباحة	تربية

ضمائر الرفع المنفصلة

في لهجات منطقة الباحة

دراسة لغوية مقارنة

د . أحمد بن سعيد قشاش

الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية

كلية العلوم والآداب ببلجرشي

جامعة الباحة

ملخص البحث

يدرس هذا البحث ضمائر الرفع المنفصلة في لهجات منطقة الباحة الواقعة في الجنوب الغربي من المملكة العربية السعودية . وقد أصَّلَتْ هذه الدراسة لصيغ تلك الضمائر، بالعودة إلى المصادر الأصول من كتب النحو واللغة، مع مقارنتها باللغات العروبية القديمة (السامية) وبعض اللـــهجات العربيـــة المعاصرة . واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، مع الاستعانة ببعض الشواهد التاريخية التي توثق بعض ظواهر التحول والتطور في صيغ تلك الضمائر عبر الزمن .

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم .

Abstract

The present research aims at studying the separate subject pronouns in the dialects of Al-Baha region, Saudi Arabia. Referring to the basic and primary references of Arabic language and syntax, the study traced back the origin of these pronouns and compared them with the pronouns of some ancient Semitic languages and some modern Arabic dialects.The study is based on the comparative descriptive approach with support from some historical evidences which document some of the aspects of developing and change in the form of such pronouns through time.

المقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد :

فتعد دراسة اللهجات من أهم الاتجاهات في البحوث اللغوية الحديثة، سواء أكانت تلك اللهجات قديمة أم حديثة، فهي ذات قيمة لا تقل أهمية عن دراسة العربية الفصحى ؛ إذ تهدف إلى معرفة الظواهر المشتركة بين اللغات القديمة واللهجات المعاصرة، ومن ثم دراستها على أسس علمية ثابتة تخدم العربية، وتسهم في تطويرها والنهوض بها، وتوضّح علاقتها بغيرها من اللغات العروبية الأخرى .

ومما لا شكّ فيه أنّ لهجات القبائل في جزيرة العرب ما زالت تحتفظ بظواهر لهجية قديمة تعود إلى ما قبل الإسلام بأزمنة موغلة في القدم، ولاسيما أنّ هنالك استعمالات لغوية فُقدت من المادة الفصيحة المدوّنة في المعاجم العربية، وبقيت حيّة مستعملة على ألسنة الناس إلى يومنا هذا، الأمر الذي يستوجب المبادرة إلى توثيقها ودراستها، قبل اندثارها بموت الذين يلهجون بها، وتسارع التغيير في كثير من أنماط الحياة التي كانت تُستعمل فيها مثل تلك الظواهر اللغوية، فضلاً عن انصراف كثير من الأجيال المعاصرة إلى استعمال لهجات وأساليب دخيلة على لهجاتهم الأصيلة الموروثة، وأكثر هذا الدخيل ليس فصيحًا أو هو أقلّ فصاحة من تلك اللهجات أو الأساليب التي رغبوا عنها[1].

وإنّ من أهمّ القبائل العربية التي احتفظت في لهجاتها الحديثة بكثير من الظواهر اللغوية القديمة دون تغيير أو تطوّر قبائل غامد وزهران وبني عُمر، وهي من القبائل الأزدية التي هاجرت من نحو ألفي سنة خلت من مأرب عاصمة المملكة السبئية باليمن إثر تهدّم سدّ

(١) يرى الدكتور إبراهيم السامرائي في عدد من مؤلفاته أنّ دراسة اللهجات المعاصرة أجدى وأكثر نفعًا من دراسة اللهجات العربية القديمة، يقول : وذلك أنّ دراسة ما دُعي بـ (اللهجات القديمة) لا يمكن أن يصل فيه الدارسون إلى علم نافع . إذ إنها تعتمد مواد ناقصة وشذرات مضطربة مختلف في حقيقتها ونسبتها . وإذا كان من درس علمي فإنما يكون في اللهجات السائرة الدارجة، وفي العربية المعاصرة . ينظر : العربية تاريخ وتطور ٣٠١ . وفي اللهجات العربية القديمة ٥، ٩ .

مأرب، واستوطنت جبال السَّراة بين الطائف واليمن، والتي سميت فيما بعد بســـراة الأزد، وتحديدًا في الناحية التي تُعرف اليوم بـــ (منطقة الباحة)[١] جنوب غـــرب المملكـــة العربيـــة السعودية. وهذا الموطن الذي نزلت به تلـــك القبائل من المناطق الجبلية الوعرة، فكانت لهم حصون منيعة عصيّة على الدخلاء والأعـــداء. ولا ريب أن ذلك قد منح هذه القبائل قـــدرًا كبيرًا من الحصانة الحربية واللغوية، فخلصـــت أنسابهم وصفت لغتهم من الدخيل والأعجمي.

وقد أثنى كثير من العلماء القدماء والمعاصرين على فصاحة هذه القبائل حتى قال الخليل بـــن أحمد :" أفصح الناس أزد السراة " [٢]. وذكر بعض المعاصرين أنّ بعض اللهجات لا تـــزال باقية على ألسنة أولئك الناس؛ يتكلّمون بهـــا على سليقتها الأولى، قال: "وآسف لأن أقول: إنّ علماء العربية في الوقت الحاضر، لم يوجهوا عنايتهم نحوها لدراستها قبل انقراضها وزوالها . مع أن دراستها من الأمور الضرورية بالنسبة لهم، لأنّها تساعد في تعيين أصول العربيـــات وفي تثبيت المجموعات اللغوية العربيـــة، وقـــد نستنبط منها أمورًا علمية كثيرة فات علمـــاء العربية القدامى يومئذ تســـجيلها"[٣]. وذكـــر فيصل الغوري أنه " لا وجود للغة القرآن التي على أساسها ومنهجها وضعت قواعد اللغـــة العربية في أية قبيلة من قبائل العـــرب. ومـــا بوسعنا إلا أنّ نقول إنّ لغات بعض القبائـــل العربية قريبة بدرجة كبيرة من اللغـــة العربيـــة القديمة، وعلى هذا السبيل فإنّ قبائل بلاد غامد وزهران مثال واضح ومميّز لمثل هذه القبائل"[٤] . بل ذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى أبعد من ذلك حين جعل من لغات الأزد خاصة أو

(١) والحقّ أنّ كثيرًا من مناطق المملكة وسائر أنحاء الجزيرة العربية تزخر بظواهر لهجية قديمة ونادرة ، توشك على الانقراض بموت مستعمليها أو بسبب الزحف الحضاري السريع، وحري بالمختصين، من أبناء تلك المناطق خاصة، ولاسيما أصحاب الهمم من طلاب الدراسات العليا، المبادرة إلى جمعها ودراستها قبل فوات الأوان.

(٢) الفاضل في اللغة والأدب ١١٣ .

(٣) المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام ٨/ ٥٩١ .

١ A study of the arabic"dialects of the belad Ghamid and zahran .

وينظر: لهجة أزد السراة ٣٤١ - ٣٤٦، والأزد ومكانتهم في العربية ٣٦٩ - ٣٧٦ . مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١١٦، السنة ٣٤، ١٤٢٢ هـ .

لهجاتهم أصلاً لمعظم ما سمّي باللغة الآرامية أو السريانية[1].

ومن هنا فقد وجدت في نفسي رغبة ملحّة في دراسة اللهجات المعاصرة في منطقة الباحة التي يقطنها قبائل غامد وزهران وبني عُمر. دراسة مقارنة تشمل ظواهرها المعجمية والنحوية والصرفية والصوتية، دفعني إلى ذلك وجود كثير من الظواهر اللغوية عزيت قديمًا إلى أزد السَّراة أو أزد شنوءة ما زالت حيّة مستعملة في لهجات المنطقة إلى اليوم . بل وجدت كثيرًا مما عُدَّ من خصائص بعض اللغات العروبية القديمة كالسريانية والعبرانية والكنعانية ما زال مستعملاً منطوقًا على ألسنة الناس من سكان هذه المنطقة، كما ورد في تلك اللغات بلفظه ومعناه.

ومن الدوافع إلى دراسة هذه اللهجات أيضًا، أنها لم تنل إلى اليوم ما تستحقه من الدراسات اللغوية الحديثة، ولاسيما الدراسات المقارنة بمستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وما علمت أن أحدًا من الباحثين أو الدارسين من أبناء المنطقة أو من غيرهم سبق له تناول هذا الجانب البحثي المهم في لهجات منطقة الباحة إلا ما قام به عبد الله الندوي (هندي الجنسية) في رسالة علمية له باللغة الإنجليزية تقدم بها عام ١٩٦٨م إلى جامعة ليدز البريطانية بعنوان (دراسة اللهجات العربية لبلاد غامد وزهران) . ومن المؤسف أنّها لم تطبع أو تترجم إلى اليوم[2]. إضافة إلى وجود بعض المؤلفات القليلة التي عُنيت فقط بالجانب الدلالي للألفاظ ذات الأصول المعجمية الفصيحة[3]. دون أن تتطرق هذه المؤلفات إلى شيء من الدرس المقارن .

(١) ينظر : الحلقة المفقودة ٢٦٦، ٢٧٠، ٢٧٧ .

(٢) في حديثه عن الضمائر ص ١١٥ . لم يشر إلى ظواهرها اللهجية المشهورة في منطقة الباحة، وإنما أورد بعض الصور النطقية التي تشترك فيها معظم اللهجات العربية المعاصرة، فمثلا ضمير المتكلم أورده بالصيغة المعجمية (ana) ولم يذكر صيغته المشهورة في لهجات المنطقة . وكذلك ضمير المتكلمين (نحن) ذكر له من الصيغ : (nehna/hinna/ehna/nohno) ولم يذكر صيَغه الأشهر والأكثر استعمالا في لهجات المنطقة ! ويقاس على هذا الباقي .

(٣) من المؤلفات التي تناولت هذا الجانب : الفصاحة في منطقة الباحة، للدكتور عبد الرزاق بن حمود الزهراني، وسلامة اللغة والقصد في تخاطب زهران وغامد الأزد، لمحمد بن زياد الزهراني، والبيان في لسان زهران، لعلي بن معيض الزهراني، واللهجات المحلية للمنطقة الجنوبية، لمحمد بن سهيل آل سهيل .

هذا، وإنّ الظواهر اللغوية في لهجات أهل هذه المنطقة واسعة متنوعة سعة تضاريسها وتنوعها من جبال وسهول وأغوار، وليس من السهولة جمعها واستقصاؤها في مدة زمنية قصيرة، بل تحتاج إلى زمن من العمر غير قصير، وإلى جهود كثيفة لا يستطيع النهوض بها شخص واحد، بل ينبغي أن يقوم بها عدد غير قليل من المشتغلين بالبحوث والدراسات اللغوية، على أنّ العبء الأكبر والمسؤولية المباشرة في ذلك تقع على عاتق أبناء هذه القبائل خاصّة، فهم أقرب الناس إلى معرفة لهجات قبائلهم، وأدراهم بأساليب نطقها وأماكن انتشارها، وأقدرهم على استقرائها وتوثيقها، ثم دراستها.

وقد رأيت أنّ من الواجب، وأنا أحد أبناء هذه المنطقة، البدء في هذا العمل العلمي المهمّ ، وذلك بتتبّع الظواهر اللهجية على ألسنة بعض كبار السن الثقات الذين ولدوا ونشأوا في هذه المنطقة، محاولاً قدر الاستطاعة البحث عن من لم يكن قد طرأ على ألسنتهم تأثر بلغات وثقافات ولهجات أخرى؛ وذلك بالجلوس إليهم ومحاورتهم وتدوين أو تسجيل الاستعمالات التي قد تمثّل ظواهر لهجية لأهل المنطقة . ونظرًا لضخامة هذا العمل في تمامه بجميع مستوياته (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) رأيت أن أخرج ما أستطيع على مراحل مبتدئًا بهذا العمل، وهو دراسة ضمائر الرفع المنفصلة في لهجات منطقة الباحة، وذلك بجمعها ودراستها دراسة وصفية مقارنة؛ مشتملة على بعض الشواهد التاريخية، ذلك أن " البحث اللغوي الحديث أخذ يستعين بالمناهج التاريخية والوصفية والمقارنة، ويتخلّى عن المناهج الفلسفية، فأدى إلى نتائج جديدة وضّحت ما غمض على القدماء، وأصلحت خطأهم، وأكملت ما فاتهم" [(١)].

ولم تكن الغاية من هذا البحث دراسة الضمائر في اللغة العربية، فقد نالت الكثير من عناية نحاة العربية القدماء والمعاصرين، فبذلوا جهودًا كبيرة في جمعها وبيان أصولها وصور

(١) ينظر : الضمائر في اللغة العربية ٥ .

استعمال العرب لها. بيد أنّي سرت في هـذا البحث على هدي من تلك الجهود التي ظهرت جليَّة في مؤلفاتهم النحوية واللغويـة؛ فمنـها انطلقت في دراسة ضمائر الرفـع في لهجـات منطقة الباحة، معتمدًا في ذلك، كما أسلفت، المنهج الوصفي المقارن بنظائرهـا في اللغـات العروبية القديمة (السامية)[1]. وبعض اللهجات المعاصرة .

وقد أقمت العمل في هذا البحث علـى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، ثم الخاتمة.

وكان الحديث في التمهيد عن الضـمائر العربية؛ تحدثت فيه باختصار عـن تعريفهـا اللغوي والاصطلاحي؛ عند القدماء وبعـض المحدثين، ثم عن أقسامها من حيث الاتصـال والانفصال والإعراب .

وأما المبحث الأوّل فكان الحديث فيـه عن ضمائر التكلّم : أنا ونحن . وفي المبحـث الثاني كان الحديث عن ضـمائر الخطـاب : أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن . وأما الثالـث فكان الحديث فيه عن ضمائر الغيبة : هـو ، هي، هما، هُم، هُنَّ . وفي الخاتمة عرضت لأهم نتائج البحث، ثم قائمة بالمصادر والمراجع .

وقد رأيت الاكتفاء بهذا النـوع مـن الضمائر ، مع التوجيه والتوضيح لما له علاقة بها من الضمائر المتصلة . وأعلم بيقين تام أن مـا تبقى من أنواعها الأخرى متصلة كانـت أو منفصلة يحتاج إلى دراسة أخرى مستقلة لا تقل عن هذه في الأهمية .

وختامًا أرجو أن يضيف هذا العمل لبنة في دراسة لهجاتنا العربية القديمة والحديثة، وأن يكون خطوة أولى يتبعها، بإذن الله، خطوات أوسع وأشمل في دراسة لهجات منطقة الباحـة التي لا تزال بكرًا لكثير من الدراسات اللغوية . والله أسأل أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، إنه نعم المولى ونعم المجيب .

والحمد لله رب العالمين .

---

(١) اللغات السامية مصطلح أطلقه المستشرق النمساوي (شلوتزر Schlozer) على الشعوب التي زعم أنها تنحدر من صلب سام بن نوح، وذلك في عام ١٨٧١م . فشاع هذا المصطلح منذ ذلك الحين عند كثير من المستشرقين، غير أنه مصطلح عنصري غير علمي، رفضه كثير من العلماء العرب، وذهبوا إلى عروبة هذه اللغات مجتمعة، وأطلقوا عليها اللغات العربية أو العروبية، وربما أطلقوا عليها مصطلح اللغات الجزرية، نسبة إلى جزيرة العرب . ينظر : اللغة الكنعانية ٢٦، والعرب والساميون والعبرانيون ٦٣ - ٦٨ .

تمهيد

الضمير في اللغة والاصطلاح :الضمير لغة : العِنَبُ الذابل، ويقال: رجل ضامر، أي: هضيم البطن، لطيف الجسم، وفَرَس ضَمْرٌ، أي: دقيق الحِجاجَين[١]. وأضمرتُ الشيء: أخفيته، وأضمرته الأرض : غيبته إمَّا بموت وإمَّا بسَفَرٍ . قال الأعشى : أرانا إذا أضْمَرَتْكَ البِلا دُ نُجْفَى وتُقْطعُ مِنَّا الرَّحِمْ

أراد إذا غيبتك البلاد . والضَّمير : السِّر وداخل الخاطر . قال الليث : الضمير : الشيء الذي تضمره في قلبك، وأضمرت في نفسي شيئًا، والاسم الضمير، والجمع الضمائر[٢].ويمكن ربط المعنى الاصطلاحي للضمير بأكثر هذه المعاني اللغوية التي تحمل معنى الخفاء والاستتار والغيبة وزوال الشيء عن العيان، لأنّ معظم الضمائر كلمات صغيرة التكوين ضئيلة الحجم، وكل واحد منها يعبر عن معنى مقصود، لا يظهر إلا بما يعين على ذلك من تكلّم وخطاب وسبق ذكر الغائب[٣].قال خالد الأزهري : الضمير بمعنى المضمر، وإطلاقه على البارز توسع ، وهو فعيل بمعنى مفعول، كقولهم : عَقَدت العسل فهو عَقيد، أي معقود . والضمير : اصطلاح بَصْري ، والكوفيون يسمونه (المَكْني) لأنه ليس باسم صريح[٤] . قال ابن يعيش : لا فرق بين المضمر والمكني عند الكوفيين، فهما من قبيل الأسماء المترادفة، فمعناهما واحد وإن اختلفا من جهة اللفظ . وأما البصريون فيقولون: المضمرات نوع من المكنيات، فكل مضمر مكني وليس كل مكني مضمرا، فالكناية إقامة اسم مقام اسم تورية وإيجازًا، وقد يكون ذلك بالأسماء الظاهرة نحو فلان وفلانة، وقد يكون بالمضمرات[٥] .

---

(١) مثنى حجاج بفتح الحاء وكسرها، وهو العظم الذي ينبت عليه الحاجب .

(٢) اللسان (ضمر) ٤٩١/٤، ٤٩٢ ، والقاموس ٤٢٩ (ضمر) . والبيت في ديوان الأعشى ٩١ .

(٣) الضمائر في اللغة العربية ١٢ .

(٤) التصريح ٣٠٧/١ .

(٥) شرح المفصل ٨٤/٣ .

وأما تعريفه الاصطلاحي، فهو ،كما قال ابن الحاجب:" ما وضع لمتكلّم، أو مخاطب، أو غائب تقدّم ذكره لفظًا أو معنى أو حكمًا "[1]

والضمائر من أقسام المعارف، وكلها مبنية، وتنقسم باعتبار دلالتها، كما جاء في التعريف، إلى ثلاثة أنواع : ضمائر التكلم، مثل: (أنا) و (نحن) وأخرى للمخاطب، مثل: (أنتَ) و (أنتِ) وثالثة للغائب، مثل: (هو) و (هي) . وتنقسم باعتبار الظهور والاستتار إلى بارزة متصلة أو منفصلة وإلى مستترة مقدرة . وتنقسم من حيث الإعراب إلى ضمائر في محل رفع ، وأخرى في محل نصب، وثالثة في محل جر[2].

(١) الكافية في علم النحو ٣٢ . وينظر : أوضح المسالك ٩٧/١ . ويعرف بعض المحدثين الضمائر بأنها ألفاظ صغيرة البنية تستعيض بها اللغة عن تكرار الأسماء الظاهرة. ويندرج تحت هذا التعريف الضمائر بمفهومها عند القدماء، مثل أنا وأنت . وألفاظ الإشارة، مثل هذا وهذه، والموصولات، مثل الذي والتي، وألفاظ العدد، مثل ثلاثة وأربعة . ينظر : من أسرار اللغة ٢٩١ - ٢٩٢ ..

(٢) ينظر التفصيل في أقسام الضمائر وأنواعها وأحكامها: شرح المفصل لابن يعيش ٨٤/٣ - ١٢٥، وأوضح المسالك ٩٧/١ - ١٢٥، وشرح الرضي على الكافية ٤٠١/٢ -٤٦٤، والمعجم المفصل في النحو العربي ١/ ٥٨٤ - ٥٩٨ .

المبحث الأول :

ضميرا التكلم (أنَا ، نَحْنُ)

أولاً : ضمير التكلم (أنا) .

أنا : من الضمائر المنفصلة المختصة بالرفع، ويستعمل للمتكلم بصيغة واحدة ذكرًا كان أو أنثى[١]. وللعرب في نطقه لغات عدة ، الأفصح منها : إثبات ألفه وقفاً وحذفها وصلاً، وهي لغة أهل الحجاز[٢] .

والثانية : إثباتها وصلاً ووقفاً وهي لغة بني تميم، وبها قرأ نافع قوله تعالى : ﴿ أنا أُحيي وأُميْت﴾ [٣] . وعليها قول أبي النجم[٤]:

أنا أبو النّجْم وشِعْري شِعْري

والثالثة : (هَنَا) بإبدال الهمزة هاء[٥].

والرابعة : (آنَ) بألف ممدودة قبل النون[٦]. وعزاها الأزهري إلى قضاعة[٧]. وما تزال تسمع في أقصى شمال شرق المملكة، كالعوازم مثلا .

والخامسة : (أَنْ) كـ (عَنْ) [٨].

والسادسة :(أَنَه) عند الوقف، وعُزيت لبعض طيء [٩]. ووردت بهذه الصيغة في النقوش النبطية[١٠].

وفي أصل هذا الضمير يرى البصريون أن الضمير هو الهمزة والنون، والألف الأخيرة زائدة، أُتي بها في الوقف لبيان الحركة، فهي كالهاء في اغزه وارمه، فإذا وصلت حذفتها كما تحذف الهاء في الوصل [١١] .

---

(١) ينظر : اللمع لابن جني ١٦٠ ، والملخص في ضبط قوانين العربية ٥٨١/١.

(٢) ينظر : شرح الأشموني ٥٥/١ ، وهمع الهوامع ٢٠١/١ .

(٣) سورة البقرة، الآية ٢٥٨. وينظر: كتاب السبعة لمجاهد ١٨٩، والبحر المحيط ٦٢٧/٢، والدر المصون ٥٥٣/٢ .

(٤) ديوانه ٩٩ . وينظر : ارتشاف الضرب ٩٢٧/٢، وشرح التسهيل ١٤١٠/١، وشرح الأشموني ٥٥/١، وهمع الهوامع ٢٠١/١، وخزانة الأدب ٤٣٩/١ .

(٥) ينظر : التسهيل ٢٥، وشرحه، لابن مالك ١٤٠/١، والمساعد على تسهيل الفوائد ٩٨/١ .

(٦) ينظر: المساعد على تسهيل الفوائد ٩٨/١ .

(٧) التهذيب ٥٦٩/١٥ . واستشهد لها بقول عدي :

يا ليت شِعري آنَ ذُو عَجّةٍ   مَتَى أرى شَرْباً حوالى أصِيصْ

(٨) حكاها قطرب . ينظر : التسهيل ٢٥، والمساعد على تسهيل الفوائد ٩٨/١، وشرح الأشموني ٥٥/١، وهمع الهوامع ٢٠١/١ ، والمحكم ٤٧٩/١٠ .

(٩) ينظر : شرح الشافية ٢٩٤/٢ .

(١٠) ينظر : قواعد اللغة النبطية ٥٢.

(١١) ينظر : علل النحو ٤١١، والمنصف ٩/١، وشرح الأشموني ٥٥/١، وشرح المفصل لابن يعيش ٩٣/٣.

ومذهب الكوفيين أن اللفظ (أنا) بتمامه هو الضمير، أي أنه جميعه أصل لا زيادة فيه[1]. واحتجوا لثبوتها في الوصل بقول الشاعر[2] :

أَنَا سَيْفُ العَشِيرَةِ فاعرفُوني

حُميدًا قد تَذَرَّيْتُ السَّنامَا

وجل هذه الصيغ المذكورة نجد لها امتدادا في اللغات العروبية القديمة (السامية) فعند النظر إلى الجدول الذي وضعه ولفنسون وبروكلمان وغيرهما[3] من علماء العروبية القديمة نجد الصيغ التالية :

- الأكادية : *anaku* .
- الكنعانية (الفينيقية)[4] : אנכ *anky* و *anec* . والمؤابية مثلها[5].
- الأوجاريتية : *ana* و *ank* [6] .
- المصرية القديمة والقبطية : *anok* .
- العبرية : אֲנִי *ani* و אָנֹכִי *anoki* .
- آرامية العهد القديم : אנא *ana* و אנאה *anah*[7].
- السريانية : *ena* .
- الحبشية : *ana* .
- اليمنية القديمة : أنا 𐩱𐩬𐩱[8].

من هذا العرض نستنتج أن كل هذه اللغات تشترك في بنية الضمير المكون من الهمزة والنون وحرف اللين في الأخير. وعُثر على عدد من النقوش الثمودية كُتب فيها هذا الضمير، كذلك، بألف بعد النون (   )[9]، وورد بصيغته الموجودة في الفصحى في النقش العربي المعروف بنقش حَرَّان، المكتوب سنة ٥٦٨م[10]. وهذا كله يؤكد ما ذهب إليه الكوفيون من أن الألف الأخيرة في (أنا)

(١) ينظر : شرح الرضي على الكافية ٤١٨/٢، وشرح الأشموني ٥٥/١، وشرح المفصل لابن يعيش ٩٣/٣.

(٢) هو حُميد بن بحدل . واستشهد به الجوهري على بقاء الألف في الوصل، وذكر أنها لغة رديئة . ينظر : الصحاح (أنن) ٢٠٧٥/٥.

(٣) ينظر : فقه اللغات السامية ٨٥، وتاريخ اللغات السامية ١٥، ونحو اللغات السامية ١٧٢، وفقه العربية المقارن ١٩٨ .

(٤) نسبة إلى الفينيقيين، وهم الكنعانيون أنفسهم . ينظر : اللغة الكنعانية ٢٨ .

(٥) ينظر : فقه العربية المقارن ١٩٦ .

(٦) ينظر : النون والميم في الأوجاريتية ٢٠٠ .

(٧) ينظر : آرامية العهد القديم ٧٣، ومعجم المفردات الآرامية القديمة ٢٦ .

(٨) ينظر : المختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٤ .

(٩) ينظر : القبائل الثمودية والصفوية ٧١ .

(١٠) ينظر : الكتابة العربية والسامية ١٥٢ . وهو فيه"أنا شرحبيل بن ظلمو ... ".

أصلية، وليست بزائدة كما يقول البصـــريون. وقد وافق رأي الكوفيين وأيـــده عـــدد مـــن الباحثين المعاصرين[١] .

وفي منطقة البحث ينطق النـــاس هـــذا الضمير بصيغ مختلفة، منها ما يوافق الفصحى، بلهجاتها المذكورة، ومنها ما يوافق صِـــيَغَه في اللغات العروبية القديمة، فيقولون :

١ــ أِنا : كما في الفصـــحى ، يثبتـــون الألف وقفًا، ويحذفونها وصلاً، مع ميل يســـير إلى كسر الهمزة، ولا سيما في سهول تهامة[٢] . ونجـــد ما يقارب هذا النطق في اللغة السِّريانية (ܐܢܐ *ena*)[٣] .

٢ــ آنا : بألف ممدودة قبـــل النـــون . يقولون : (آنا فعلت كذا) . وقـــد ورد في أمثالهم وأشعارهم من ذلك كثير[٤]. وما زالت هذه الصيغة تُسمع في بعض القرى المصـــرية، كما تُسمع في تونس ، وتلمسان ومالطـــة[٥]. وعُزيت في المصادر العربية، كما تقـــدم، إلى قضاعة، وهي تتفق وصيغته المستعملة في آرامية العهد القديم [٦] .

ويـــرى بعض المعاصرين أن هذه الصيغة (آنا) بالمد هي الصيغة البدائية الأولى للضـــمير (أنا) وأنها مركبة من عنصرين أساسيين أحدهما الهمزة الممدودة (آ) التي تعني التنبيه أو الإشارة إلى الذات، والعنصر الآخر (نا) الذي يـــؤدي معنى الضمير . وكان كل قبيل مـــن العـــرب يستعمل أحدًا من العنصرين على حده، وعند اللقاء والتخاطب حصل الدمج بين العنصرين (آ + نا) ثم قصـــر المد عند بعضهم فصـــار (أنا) [٧].

(١) ينظر: الضمائر في اللغة العربية ٢٢، واللهجات العربية في التراث ٥٠٤/٢٥، ٥٠٥ . .

(٢) ينظر : الموروثات الشعبية لغامد وزهران ١٧٦/١ ، ٢٤٤/٢ .

(٣) مثل هذا النوع من الإمالة يسمى في السريانية الميل من الكسر إلى الفتح . وينظر : فقه اللغات السامية ٨٥، وفقه العربية المقارن ١٩٦ .

(٤) يقولون في المثل : (آنا وانت إخوان إلا عند كَرْوَة جملي) ، وقولهم : (خُصّ وآنا أقصّ) . كتاب الطلقية ٥٨/٢، ٧٥ . وبلاد حوالة ٢٠٧ (أِنت آخي وآنا أخوك إلا عند كرا جملي) كتب بهمزة غير ممدودة (أنا) وهذا خلاف اللهجة . وقال الشاعر العُمري أحمد بن موسى الباشة :

وآنا مانا بضائق عالذي ما جعل فينا الكفاة
آنا شاعر دول عمرين والصف الأول دور ممنا

ديوانه ٩٩، وشواهد مماثلة في ص ١٠٥، ٢١٠ .

وينظر الموروثات الشعبية لغامد وزهران ١٧٦/١ ، ٢٤٤/٢ ، وعقود: الجمان من أمثال قبائل زهران ٣٣ .

(٥) ينظر : اللهجات العربية في التراث ٥٠٧/٢ .

(٦) ينظر : فقه اللغات السامية ٨٥ .

(٧) ينظر : مغامرات لغوية ٢٦٦ - ٢٧٠ .

٣ــ آني : بهمزة ممدوة قبل النون، ونون مكسورة، تليها الياء، كقولهم: آني قلت لك : مآني بجائع، يقوله المتكلم، وكذا تقوله المتكلمة[١]. ويُستعمل بهذه الصيغة، كذلك، في قبائل بلغازي شرق جازان[٢]. وذُكر أن عامة الأندلس كانوا يستعملونها بدل أنا، لأنهم كانوا ينطقون ألفها ممالة ، فيقولون: إِني في الدنيا كذا[٣] .

وهو نوع من الإبدال بين الألف والياء أو بالإمالة نحو الياء . وربما كانت الياء ناشئة بالمقايسة على ضمير المتكلم المضاف إلى الاسم نحو كتابي، أو المتصل بالفعل نحو أخذني[٤] . وهذه الصيغة (آني) تتفق مع إحدى صيغتي الضمير في عبرية العهد القديم (אָנִי *ăni*)[٥]

وسمعتها في الجبال شرق منطقة جازان ونواح من شمال اليمن، فما زالوا يقولون (أني) للمذكر والمؤنث، وكذا في جبل القهر إن وقعت في صدر الكلام، فإن وقعت في الدرج نطقوها (نا) سمعت من يقول : (في ذاجّبل نا خوك)[٦] أي في هذا الجبل وأنا أخوك . وفي جبال العبادل ينطقها آل اللغبي (أنيه) بزياده الهاء[٧]. وفي جبال إبْ وبني مُسلَّم من يريم ومناطق من جبال يافع وحضرموت يقولون (أنا) للمذكر (وأني) للمؤنث[٨]. ويظهر أنهم خصوا المؤنث بالياء لكونها من علامات التأنيث، وهي لغة حميرية قديمة[٩].

---

(١) ومنه قول أبي جعيدي (ديوانه ٩٢) :

آني ما اشاور إلا اهل الجمايل جبال راسية

وقول الشاعر عبد الله الزرقوي الغامدي في حوار مع امرأة :

آنا نظرت الهيل في المَعَرَّق ظهيره

وقلت ويذا اسمك وقالت لي مليحه

غير ماني مستريحه

ينظر : الموروثات الشعبية ١٥٢/١ .

(٢) ينظر : التعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا ٦٣ .

(٣) ينظر : تكملة المعاجم العربية ٢٠٥/١ . ولا تزال تسمع في منطقة الأحساء، شرق المملكة .

(٤) ينظر: فقه العربية المقارن ١٩٧ .

(٥) ينظر: سفر التكوين ٩/٩، واللاويين ١١/١٧ .

(٦) و(ذاجّبل) يأتون بهمزة بدل لام التعريف، ويشددون الحرف الذي يليها. ويظهر أنها مبدلة من الهاء. والتعريف بالهمزة والهاء ما زال مسموعا في الجبال شرق منطقة جازان (ينظر: الحلقة المفقودة٣٢٥، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٦٣) وهذا الاستعمال شائع في كثير من لهجات قبيلة زهران يقولون في البيت : ابّيت . وهو إرث من أصل قديم تشترك فيه المعينية والثمودية والعبرية، ويمثل أحد الأطوار التاريخية التي مرت بها أداة التعريف في العربية الفصحى.

(٧) ينظر: الحلقة المفقودة ٢٩٦ .

(٨) ينظر: لهجات اليمن قديما وحديثا ٦٢ ، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٥٣ وخصائص اللغة الحضرمية ٦١ ، وخصائص لغة سرو حمير . الرابط (١٤/١٠/١٤٣٥هـ):

http://www.yafea1.com/vb/showthread.php?t=101499

(٩) اختصاص الأنثى بالصيغة (أنِي) لغة حميرية قديمة، يشهد لذلك قول الهمداني: ((وُجد مُسند بحقل قتاب على قبر، وفيه" أنِي

وربما قاسوها على الياء التي يصلونها بضمير المخاطبة المنفصل (أنتي)[١] .

وفي اللغة العبرية أيضًا ، صيغة أخرى لهذا الضمير هي (אָנֹכִי anoki)[٢] وهي على صلة وثيقة بصيغته الأقدم في الأكادية والكنعانية والأوجاريتية والمصرية القديمة، كما تقدم، وهي تتفق مع الصيغة التي ينطق بها الضمير، أيضًا، في جبال بني مَعين شرق منطقة جازان (أَنَاكُهْ) بضم الكاف وزيادة هاء السكت[٣].

٤- نا : بحذف الهمزة ، إذا سُبقت بالألف، كقولهم في ما جاء إلا أنا أو حتى أنا: (ما جا إلانا، أو حتى نا) أو (يانا ياهو)[٤]. فحذفوا الهمزة استغناء بالألف السابقة . وقد تحذف في درج الكلام ، دون أن تسبق بالألف ولا سيما في الشعر[٥].

وأهل جبال فيفا ينطقون باطراد (نـا) بحذف الهمزة سواء سُبقت بحرف مد أو لم تُسبق[٦]. ومثل هذا كثير في لهجات أهل حضرموت[٧]. وقرأ بها ابن عامر في قوله تعالى : ﴿ لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي ﴾[٨]، والأصل: لكن أنا، ثم نقلت حركة الهمزة إلى النون، وأدغمت النون في النون[٩]. وقد وردت صور مماثلة لهذا الحذف في عدد من موشحات ابن سناء الملك (ت – ٦٠٨ هـ) جاء في الموشحة الحادية عشر مثلا : "وقال: قالتْ: ابلغه عني ... ترضي بي وإلا نا نرضى بيك "وفي آخر الموشحة التاسعة

شمعة بنت ذي مراثد كِنْكُ إذا وحِمْكُ ..." تعني : كنتُ إذا وحمتُ)) الإكليل ٢٣٠/٨، وملوك حمير وأقيال اليمن ١٨٨ .

(١) ينظر : فقه العربية المقارن ١٩٧ .

(٢) ينظر : سفر التكوين١/١٥، والتثنية ١/٤، وعاموس ١٤/٧ .

(٣) ينظر : الحلقة المفقودة ٦٥ .

(٤) أي إما أنا أو هو في هذا الشأن أو الأمر .

(٥) كقول الشاعر محمد بن أحمد الزهراني :

نا ويا خي حصل منا عقوبة وظلينا قبائل

قلت هرجه بغيت أمزح بها ولا في قلوب أهلي سعه

وقال الشاعر جمعان بن سعيد الزهراني:

يقول جمعان نا وأهل الزمان اعْتَقَبْنَا

خصوص لا ريت لي في الدرب هيلن مع شين

ينظر : الموروثات الشعبية ٣١٤/٢، ٢٢٦/٣. والعقوبة ، اعتقبنا : تعني الخصومة والاختلاف . والهرجة : الحديث في أمر ما . وهيلن مع شين يعني : حسن مع سيء . ولعله يكني عن المرأة الحسناء تكون تحت الرجل القبيح .

(٦) ينظر : لهجات فيفا ٢٧٤ (مجلة الدراسات اللغوية (مركز الملك فيصل) مجلد ١٤، عدد ١، محرم - ربيع الأول ١٤٣٣) . ولهجة فيفا الحميرية، على الرابط (١٤٣٥/٩/١٥) : http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?t=7545 .

(٧) ينظر : خصائص اللغة الحضرمية ٦١ .

(٨) سورة الكهف، الآية ٣٨ . وينظر : كتاب السبعة لمجاهد ٣٩١

(٩) شرح التسهيل لابن مالك ١/ ١٤١.

والعشرين"... حَلَفَت ما تحبُ إلا نا . كذبتْ ونعمةِ مولانا "[1].

وذكر شوقي ضيف أن هذه الصورة من الحذف شائعة في بعض العاميات المصرية حين تسبقها واو العطف أو ياء النداء يقال: (ونا ويانا) في (وأنا ويا أنا)[2].

ثانيًا: ضمير جماعة المتكلمين المنفصل (نَحْنُ) .

نَحْنُ : من ضمائر الرفع المنفصلة الذي يُعبِّر به الاثنان والجميع المخبرون عن أنفسهم، أو المتكلم المعظم نفسه[3] . قال ابن يعيش : "يستوي فيه المذكر والمؤنّث والتثنية والجمع ... "وعلل ذلك بقوله :"وإنّما استوى فيه لفظ التثنية والجمع لما تقدّم من أنّ التثنية والجمع ههنا ليس على منهاج غيرها من الأسماء الظاهرة، لأنّه لم يرد ضمّ متكلم إلى متكلّم، كما كان التثنية ضمّ اسم إلى اسم، وإنّما المتكلّم يتكلّم عن نفسه وغيره، ولم يكن المتكلّم مما يلبس بغيره لإدراكه بالحاسة، فلم يحتج إلى الفصل بين التثنية والجمع والتأنيث والتذكير"[4] .

وللعلماء في علّة بنائه على الضمّ أقوال أشهرها قول الفراء وثعلب أنّه لما تضمّن معنى التثنية والجمع قوي بأقوى الحركات، وهي الضم . وقال الزجاج : نَحْنُ للجماعة، ومن علامة الجماعة الواو، والضمة من جنس الواو[5] . وقال الأخفش الصغير : نَحْنُ للمرفوع، فحرّك بما يشبه الرفع . وقال المبرد : بُني على الضمّ تشبيهًا بقبلُ وبعدُ، لأنّها متعلّقة بشيء، وهو الإخبار عن اثنين فأكثر . وقال قُطْرُب، ونقله هشام الضرير : الأصل نَحُنْ، بضم الحاء وسكون النون، فنُقلت حركة الحاء على النون، وأسكنت الحاء[6] .

ويرجح الدكتور جبر رأي الزجاج الذي يرى أنّ الضمّ الذي تنتهي به الصيغة إنّما هو اختصار لواو الجماعة، والضمّة من جنس الواو

(١) دار الطراز ١٠١، ١٢٥ . وينظر : الضمائر في اللغة العربية ٢١ .
(٢) اللهجات العربية (الفصحى والعامية) ٢٩١/١ .
(٣) ينظر : همع الهوامع ٢٠٢/١، واللسان (نحن) ٤٢٧/١٣ .
(٤) ينظر : شرح المفصل ٩٤/٣.
(٥) معاني القرآن وإعرابه ٨٩/١ .
(٦) ينظر قول الأخفش وما يليه في : شرح المفصل لابن يعيش ٩٤/٣، وهمع الهوامع ٢٠٢/١ .

فحرّكت بأقرب الحركات إلى معنى الجمع[(١)] .

وآخرون يرجّحون رأي الأخفش، وذلك أنّ نحن وضمائر الرفع الأخرى لا تقع إلا موقع المرفوع، فجاءت هكذا بالضمّ، كما جاءت أخواها ضمائر النصب بالفتح[(٢)].

وكحال الضمير (أنا) فقد ورد الضمير (نَحْنُ) في اللغات العروبية (السامية) بصيغ مختلفة، أيضًا، هي[(٣)] :

- الأكادية : *nīnu* ، وفي النصوص المتأخرة *nīni* وكذلك *aneni* و *anenu*[(٤)]

- العبرية: אֲנַחְנוּ *'anaḥnū* و נַחְנוּ *naḥnū*[(٥)] .

- آرامية العهد القديم : אנחנה *anhnh* . و אנחנא *anahna*[(٦)].

- السريانية : ܚܢܢ *hnan* و ܐܢܚܢܢ *anaḥnan* .

(١) الضمائر في اللغة العربية ٢٦.

(٢) ينظر : الضمير نحن ٨٧، ٨٨، والتشكيل الصوتي للضمائر في اللغة العربية ٤٦

(٣) فقه العربية المقارن ٢٠٢ . وينظر : فقه اللغات السامية ٨٥، وتاريخ اللغات السامية ١٥، ونحو اللغات السامية ١٧٢ .

(٤) ينظر : اللسان الأكادي ٥١ .

(٥) لم يرد في أسفار العهد القديم بهذه الصيغة (نَحْنُ) إلا خمس مرات . وأما الصيغة الأولى (أنحنو) فقد وردت في ١١٨ موضعًا . ينظر قاموس استرونق العبري (**587** ، **5168**) .

(٦) ينظر : آرامية العهد القديم ٧٣ .

- الكنعانية (الفينيقية) : אנחנ *anhn*[(٧)].

- الحبشية : ንሕነ *nehna* .

وفي اللهجات العربية المعاصرة لا تكاد تسمع من ينطق هذا الضمير بصيغته المعجمية المعروفة (نَحْنُ) بل بصيغ مختلفة تجعله من أكثر الضمائر التي حدث بها تطوّر لهجيّ لأكثر من شكل، بعضها ذو تأثر واضح باللغات العروبية القديمة، فكثيرًا ما نسمع فيه الصيغ الآتية :

١- نِحْنا: كما في صيغته الحبشية (*neḥnā*) وهي شائعة في بعض بلاد الشام، والعراق، ونواح من تعز[(٨)] .

٢- إِحْنا: وهي اللهجة الشائعة في اليمن والحجاز، ومعظم الأقطار العربية. وكثيرًا ما تسقط الهمزة في الوصل[(٩)]، فيقال :

(٧) ينظر : اللغة الكنعانية ٣١٣، وملامح في فقه اللهجات العربيات ١٥٠ .

(٨) لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٦٢، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة ٥٤ . وعدها بعض اللغويين لكنة قبيحة. ينظر : نصوص في فقه اللغة العربية ٤٩٢ .

(٩) الضمائر في اللغة العربية ٢٧ . .

(وحنا جئنا) . وسمعت من يفتح الهمـــزة في نواح واسعة من تهائم اليمن .

٣- حِنَّا : ولا يزال هذا النطق مستعملاً في نجد، وشمال الجزيرة العربية[١].

هذه أشهر الصيغ المســموعة لهــذا الضمير في اللهجات العربية المعاصرة، وهنالك صيغ أخرى هي أقل شهرة وانتشارًا من الصيغ السابقة، منها :

١- رِحْنا : بإبدال النون الأولى راء[٢]، وهذه لهجة منتشرة في بعض المناطق الجبلية من يافع وحضرموت إلى نواحي جنوب وغــرب حوف المهــرة [٣].

٢- نِحا : في بعض لهجات حضرموت، وهي أقل من سابقتها، ويظهر أنها من نحنا، بحــذف النون اختصارا، يقال (نِحا جئنا) [٤].

٣- انْحَا : في نواح من شمــال الــيمن وجبال شرق جازان[٥]. ويظهر أنها على القلب من (احْنَا) .

٤- إنْحِهِن : في اللهجــة المهريــة، في جبال ظفار ومنطقة الأحقاف جنوب الربــع الخالي[٦]. وكذلك (إنْحِه) بحذف النون [٧].

٥- حِنْ : وهذه الصيغة شائع نطقها في معظم سراة الحَجر (بلاد بني عمرو ، وبــني شهر، وبالأسمر ، وبالأحمر) يقولون : حِــنْ فعلنا كذا، أي نحن فعلناه[٨]. وهي كذلك في لغة أهل جزيرة سقطرى، وتُنْطق (حَنْ) بفتح الحاء[٩].

---

(١) دراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة ٥٤. ولعل أكثرنا قد سمع من ينشد القول المشهور:

حِنّا العرب حِنّا يا ناشدن عنّا

(٢) ومن هذا الإبدال للنون، إبدالها راء في بعض قبائل عسير، في لفظ (ابن)، يقولون : فلان بر فلان . أي ابنه. وهي من اللهجات العروبية الآرامية، ووردت في عدد من النقوش العربية قبل الإسلام . ينظر : تاريخ اللغات السامية ٦٣، ونقوش تيماء الآرامية ١٣٨، والصويدرة (الطرف) آثارها ونقوشها الإسلامية ٨٦ .

(٣) خصائص اللغة الحضرمية ٦٣. وينظر : من خصائص لهجة سرو حمير . الرابط (١٤٣٥/٩/١٩) :

http://www.yafea١.com/vb/showthread.php?t=١٠١٤٩٩

(٤) خصائص اللغة الحضرمية ٦٣ .

(٥) الحلقة المفقودة ٦٥.

(٦) لغة عاد ٣٧٣.

(٧) اللهجة الجبالية ١٧.

(٨) يقول عبد الخالق السالمي أحد شعراء بالأحمر :

حِنْ رجال الحجر ملبوسنا الثوب الجديد

ماعلينــا من الحســاد لو يتلافتــون

ينظر : منتديات زهران . الرابط (١٤٣٥/٩/١٩) :

http://www.zahran.org/vb/zahran٢٢٠٣٠.html

(٩) ينظر : اللغــة السقطريــة (قواعد وأمثلة) الرابط (١٤٣٥/١٠/٨) :

وأما في لهجات منطقة الباحة ميدان هذا البحث، فلا يستعمل هذا الضمير (نَحْنُ) في صورته المعجمية قط، إنما نسمع من يستعمل الصيغتين الشائعتين (حِنَّا) أو (إحْنَا) وتكثر هذه الأخيرة في الجهات الشرقية من منطقة الباحة (البادية)[١]، لكن الصيغة الأشهر والأكثر استعمالاً لهذا الضمير إنما هي الصيغة (أَنْحِنْ) بفتح الهمزة أو بإمالتها قليلا نحو كسرة خفيفة، مع كسر الحاء[٢]. وآخرون، وهم كثير، ينطقونه (أَنْحُنْ) بضم الحاء[٣]. ومنهم من يبدل النون الأولى لامًا، فيقول: (أَلْحُن)[٤] وهي قليلة، أو يُبدل الأخيرة ميمًا فيقول: (أَنْحِم)[٥] وهذه الأخيرة شائعة في غامد الزناد ومعظم تهائم منطقة الباحة، ولاسيما في فرعة غامد الزناد، وكذا سمعتها في جبال الريث، ومنها جبل القهر والجبل الأسود، شرق منطقة جازان، تنطق بكسر الحاء، وقد تضمّ . والجميع يُسقط الهمزة في الوصل. وفي حالات قليلة نسمع من يمدّ الهمزة، فيقول : (آنْحُن)أو (إيْنُحُن) تستعمل شعرًا ونثرًا، وأكثر ما تُسمع في أشعار قبيلة زهران[٦]. وقد تحذف الهمزة فيقال :

---

http://www.sa7t-ye.net/vb/showthread.php?t=33290#.U-HmP_l_tjQ

(١) يقول الشاعر هملان الدعجاني :

إحنا كما ضلعٍ طويلٍ وقاسي   لاينحفر ساسه ولا مكسور

وحنَّا حمى الديره وحنَّا هلها   محددين احدودنا بقبور

ينظر : مجالس رفاعة . الرابط (١٤٣٥/١٠/١٥) :
http://refaah.ahlamontada.com/t140-topic

(٢) يعتزي أهل بني كبير من غامد ببيت من الشعر لا يُعرف قائله، وهو :

أِنْحِنْ قابوس ناجي ستة الآف ما فينا بقْوص

(٣) يقول أبو جعيدي :

وانْحُنْ أخوانكم من قاعة أثْرُب إلى دار الحُمَيْد

ديوانه ٩٢ . وشواهد أخرى : ٢١٢ ، ٢١٢، ٢٣٢، ٢٣٣ .
وينظر : الموروثات الشعبية لغامد وزهران ٢٩/٢، ١٧٩، ٣١٨، ٣٧٠، ٤٤٠ . ومن الشواهد المشهورة :

يا شيخ جار الله وش حدّك على نجد الأقصى   وش كرَّهَك في ديار ابني الحسن وانحن أهلك

وهو مطلع قصيدة مؤثرة مغناة على الرابط (١٤٣٥/١٠/١٦ هـ) :
http://www.youtube.com/watch?v=r25bar4thu0

(٤) هذه الصيغة لم أجد لها شاهدًا، ودرجت على سماعها بقريتي حزنة منذ الصغر، ولا تزال تسمع على ألسنة بعض كبار السن فقط.

(٥) قال الشاعر أحمد بن موسى العُمري، الملقب بالباشة، وهو من أهل وادي ممنى:

وانحم ابني عم دعوى رجال بني عمر

وقْرى ممنى ثلاثين قرية باهلها

ديوانه ٨٢ . وقال الشاعر محمد بن عزيزة من أهل نصبة :

وانحم على القالات في كل صدة

وشاربي يلهى على عارضي

ينظر : منتديات أهالي المسودة . الرابط (١٤٣٥/١٠/١٥ هـ) :
http://www.almoswadah.com/vb/archive/index.php/t-9567.html

(٦) قال الشاعر عيفان بن بخيت الزهراني :

إيْنُحُنْ زهران طارينا وصل في مغرب الجَوَّان

وبلاد الهند وبلاد العجم والجاوة والسودان

قال الشاعر أحمد بن حسن الزهراني:

آنحن زهران من خبت مشرف   لا شدا لا فيوض ابني يسار

(نَحِنْ) بفتح النون ، مع إمالة خفيفة نحو الكسر، وكسر الثاني، وسمعت هذه في نواحي قرى عِيَاس من تهامة زهران. وقد تحذف الألف والنون فيقال (حُنْ) بضم الحاء[1].

وأما الصيغة الأشهر (أُنْحُن) فهي من الصيغ الموروثة المغرقة في القدم، ورثتها اللهجة المعاصرة من أصول اللغات العروبية القديمة قبل رحيلها إلى شمال الجزيرة العربية، فهي توافق صيغة الضمير في اللغة الكنعانية (אנחנ *anhn*) كما مر . ولا تختلف عن صيغته في العبرية (אנחנו *anaḥnū*) وهي فرع الكنعانية، إلا بالضمة الطويلة على النون. والصيغتان لا تزال تُسمع على ألسنة بعض القبائل القاطنة في الجبال شرق منطقة جازان، ففي جبال العبادل (آل محمد والكعوب) ينطقونه (أَنَحْنُو) بصيغته في العبرية، وأما في جبال فيفا فينطقونه، كما ينطقه معظم الناس في منطقة الباحة، بالصيغة الكنعانية (الفينيقية) ولكن بكسر الحاء (أِنْحِن)[2]. الأمر الذي يؤكّد الصلة الوثيقة بين تلك اللغات العروبية المهاجرة، التي وُسمت باللغات السامية، وبين لهجات أحفادهم في هذه الديار الذين لا يزالون يحافظون على الكثير من خصائص تلك اللغات المهاجرة .

ونلاحظ أنّ معظم صيغه المذكورة تبدأ بالمقطع (أن) وتنتهي بنون مشبعة بضمة طويلة، كما في الأكادية والعبرية، أو فتحة طويلة، كما في الآرامية والسريانية، أو سكون كما في صيغته الكنعانية (الفينيقية) ولهجات منطقة الباحة وفيفا .

ومقطع (أن) هو القاعدة الضميرية التي يبدأ بها ضمير المتكلم (أنا)[3] . ومن هذه القاعدة يتركّب الضمير في معظم تلك الصيغ التي أشرت إليها، ويرى الدكتور الجرح أنّ النون الثانية من (نحن) هي لجمع

ينظر : الموروثات الشعبية لغامد وزهران ٢/٢٠٣ ، ٤٢٥. وينظر شواهد أخرى : ٢/١٠، ١٣٠، ٢٢٦، ٣/١١

[1] قال أبو جعيدي :

لن دعا داعيا دون الطوارف فحُنْ صبيان غامد
كلنا أهل الشيم من العمر حتى تصل للجادية

ديوانه ٢٠٠ .

[2] ينظر: الحلقة المفقودة ٦٥، ٢٩٧، والتعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا ٧٨، واللهجة الفيفية على الرابط (١٤٣٥/٩/٢٠ هـ):
http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid= ٥٥٧٧٨c٠٥٨٥٢dff٠٢

[3] الضمائر في اللغة العربية ٢٥.

المتكلّمين، وقد فصل بين النونين بفتحة طويلة، خوفًا من الإدغام أو سقوط إحداهما، ثم أبدلت الفتحة الطويلة هاء، وأبدلت الهاء حاء : (أنا نو) > (أهنو) > (انحنو)[1] . وقد سبقه إلى نحو هذا السهيلي الذي يرى أنّ النون الأولى يختص بها ضمير المتكلّمين في مقابل اختصاص ضمير المتكلّم المفرد بالهمزة. والنون الثانية للتثنية والجمع، ثم جعلت الحاء بين النونين، لقربها من مخرج الألف الموجودة في ضمير المتكلّم قبل النون وبعدها، ثم بنوها على الضمّ، دون الفتح والكسر، إشارة إلى أنّه ضمير مرفوع[2].

ويظهر أنّ طلب الخفة مع كثرة الاستعمال لهذا الضمير كان السبب في سقوط الهمزة من القاعدة الضميرية لجمع المتكلّمين،فأصبح الضمير الدال على الجمع هو (نَحْنُ). وقول قُطرب الآنف : إن الأصل (نَحُنْ) بضمّ الحاء وسكون النون، ثمّ نقلت حركة الحاء على النون ،وأسكنت الحاء. لعلّ هذا الأصل الذي ذكر، منقول عن الصيغة (أنْحُنْ) بعد التخفّف من الهمز ، وتحريك النون فرارًا من البدء بالساكن، وبهذا تكون العربية قد استقرت على الشكل (نَحْنُ) متطوّرًا عن الصيغة القديمة (أنْحُنْ) التي لا تزال مستعملة في لهجات أهل هذه المنطقة دون أن يشير إلى ذلك أحد من دارسي اللغات العروبية (السَّامية) بالرغم من بحوثهم في أصل هذا الضمير، وهذا الدكتور خليل عساكر قد عُني بدراسة الضمير (نحن) في العربية واللغات العروبية واللهجات الحديثة، وانتهى إلى أصالة الصيغة (أنْحُنْ) دون أن يذكر أنها لا تزال مستعملة في لهجة أهل هذه المنطقة أو غيرها، فذكر أنه " يتكون من العناصر الآتية (أن) وهو عنصر إشاري و (حُنْ) وهو ضمير المتكلّمين[3]، والنون من

[1] ينظر : نظرة تحليلية مقارنة على الضمائر في اللغة العربية ٥٩، ٦٠ ، والضمائر في اللغة العربية ٢٥،٢٦.

[2] نتائج الفكر في النحو ٢٢٤.

[3] ولعل هذا الرأي يعززه استعمال الصيغة (حُنْ) ضميرا على ألسنة بعض المتكلمين في منطقة الباحة. وهي كذلك، ولكن بفتح الحاء في لهجات المهرة من أهل سقطرى، وبكسرها في سراة الحجر . وقد مر هذا قبل قليل .

(حن) وهي نواة الضمير الأولى، والألف في (أنحنا) ببعض اللغات السامية، وهي تـدلّ على المثنّى، والواو في (أنحنو) بلغات سامية أخرى تدلّ على الجمع))(١) .

ولحسن عباس رأي طريف في حروف هذا الضمير فهو يرى أن النون الأولى هي تعبير عن الذات الإنسانية كما في (أنـا) والحـاء صوت جميل يوحي بالحُبُّ والحنين والحرارة، ومن معانيه الإحاطة، والنون الثانية في نهاية (نحن) هي للكثرة؛ قريبًا من وظيفة (النون) في نهاية جمع المذكر السالم، قال : "وليس ثمة لفظة عربية؛ هي أحوى منها للقيم الجمالية والإنسانية، مما يشير إلى تعظيم الإنسان العربي ومحبته للجماعة التي ينتمي إليها، أسرة كانت أو قبيلة أو أمة"(٢).

وأما الصيغتان (أَلْحُنْ) و (أَنْحُمْ) فهو من إبدال النون لامًا أو ميمًا، والتعاقب بين هذه الحروف كثير شائع في العربية(٣). وربما كانت الميم في (أنحم) ناشئة بالمقايسة على ميم الجمع في ضمير المخاطبين (أنتم) أو الغائبين (هم) . وهناك تفسير جاء به (فوغل vogel) لعله يؤيّد قدم هذه الصيغة، إذ يقول إنّ أصل ضمير المتكلّمين في اللغات السامية كلّها كلمة (אנחמון - *anhmon*) المكونة من مادتين أحدهما (אנח - *anh*) وهي عنده ضمير المتكلم(٤)، وثانيتها (מון - *mon*) التي يفترض أنّها أداة دالة على الجمع، أبدلت ميمها نونًا في ضمير المتكلّمين، ثمّ سقطت نونها فيه(٥) .

وأما (آنْحُن) و (إِيْنُحُن) فصيغتان مستعملتان في معظم لهجات قبائل زهران، ولا سيما في أشعارهم ،كما أسلفت . وقد وردت الصيغة (آنْحُن) من ضمن صور نُطق هذا الضمير في اللغة العبرية(٦).

(١) مجلة مجمع اللغة العربية في خمسين عامًا ١١٦ . وينظر : فقه اللغات السامية ٨٦ .
(٢) حروف المعاني بين الأصالة والحداثة ١٢٢.
(٣) ينظر : الإبدال لأبي الطيب ٣٨٢/٢، ٤٢٣ .
(٤) وهذا يذكرنا بصيغة الضمير (أنه) في لهجة طيء واللغة الآرامية .
(٥) ينظر : فقه العربية المقارن ٢٠٣.
(٦) ينظر : قواعد اللغة العبرية ٤١ .

المبحث الثاني:

ضمائر الخطاب المنفصلة

(أنْتَ، أنْتِ، أنْتُما، أنْتُم، انْتُنَّ)

مضارع الفعل(١). وهذا في رأي حسن عباس هو المذهب الصحيح. ويعلّل بقوله :"وذلك لتوافقه مع أصول نشأة اللغة العربية من حرف واحد هو (أ) ثمّ ضُمَّ إليه حرف ثان (ن) في مرحلة لغوية متطوّرة لاحقة فأصبحا (أنْ)، ثمّ ضُمَّ إليهما في مرحلة لغوية أكثر تطوراً (الألف اللينة) فصارت (أنا) للمتكلّم. ثمّ أُلحقت (التاء) الضعيفة الرقيقة بضمير (أنْ) فصارت (أنتَ) للتقليل من شأن المخاطب والمخاطبة في مواجهة (أنا) للمتكلّم "(٢) .

وذكر (برجشتراسر *Bergstrasser*) في موضع آخر بأن الضمائر المنفصلة للمخاطب، مركّبة من ضمائر الخطاب المتّصلة المستعملة في الماضي، ومن مقطع (أنْ) . أي أنّ الضمير مكوّن من (أنْ) وهو العنصر الأساس، والضمائر المتّصلة التي تلحق الفعل الماضي، وهي:

- (أن + تَ) للمذكّر (أكلتَ) .
- (أن + تِ) للمؤنّث (أكلتِ) .
- (أن + تُما) للمثنى بنوعيه (أكلتُما) .
- (أن + تُم) لجماعة الذكور (أكلتُم).
- (أن + تنَّ) لجماعة الإناث (أكلتنَّ) (٣)

وقد حافظت اللغات العروبية القديمة (السامية) على القاعدة الأساس في بناء ضمائر الخطاب، وهو المقطع (أن) الذي وجدناه في ضمير التكلّم (أنا) والمتكلّمين في صيغته الأصلية (أنحن) ثم التاء المفتوحة الدالة على المخاطب، والتاء المكسورة الدالة على في تلك اللغات على النحو التالي(٤) :

(١) ينظر : التطور النحوي ٤١، والضمائر في اللغة العربية ٢٨.
(٢) حروف المعاني بين الأصالة والحداثة ٥٥ .
(٣) التطوّر النحوي ٧٦ . وينظر : التشكيل الصوتي للضمائر في اللغة العربية ٥٠ .
(٤) فقه العربية المقارن ١٩٨. وينظر :فقه اللغات السامية ٨٥، وتاريخ اللغات السامية ١٥ ، ونحو اللغات السامية ١٧٢ .

- الأكادية : *atta* للمذكر ،و *atti* للمؤنّث[1] .

- العبرية : אתה *atta*[2] للمذكّر، و אתי *atti* للمؤنث[3].

- آرامية العهد القديم : אנתה *anta* ، و אנת *ant* للمذكّر . والمؤنّث غير وارد[4] .

- السريانية : ܐܢܬ *att* للمذكّر ، و ܐܢܬܝ *att* للمؤنّث[5] .

- الكنعانية (الفينيقية) : את *at* للمذكّر ، ومثله للمؤنّث ، وكذلك هو في الأوجاريتية والثمودية [6].

- الحبشية : አንተ: *anta* للمذكّر، و አንቲ: *antt* للمؤنّث .

- اليمنيّة القديمة : أتَّ 𐩱𐩩، أكّ 𐩱𐩫 ، أنتَ 𐩱𐩬𐩩، تَ 𐩩 ، للمذكّر .و أتِّ 𐩱𐩩، و أنتِ 𐩱𐩬𐩩 للمؤنّث[7].

(١) ينظر : اللسان الأكادي ٥١ .

(٢) يكتب هذا الضمير بالهاء (أته) وينطقونه بالألف . ينظر : سفر التكوين ٧/٢٠ .

(٣) ينظر : دروس اللغة العبرية ١٦، ١٣٢ .

(٤) ينظر : آرامية العهد القديم ٧٣ .

(٥) النون والياء تكتبان في هذا الضمير ولا تلفظان .

(٦) ينظر : اللغة الكنعانية ١٧٩،٣١٧ ، والنون والميم في الأوجاريتية ٢٠٠، والقبائل الثمودية والصفوية ٧١.

وفي اللهجات العربية المعاصرة ينطق هذا الضمير بصيغ مختلفة بعضها امتداد لصيغ لهجية قديمة، وأخرى لحق بها بعض التطوير، أشهرها أنّه تحوّل إلى (إنتَ، إنتِ) بكسر الهمزة، في كثير من اللهجات المعاصرة [8].

وفي منطقة الباحة لا يختلف نطقه عن الشائع في اللهجات المعاصرة إلا أنّهم يلحقون، في الغالب ، هاء السكت بآخر ضمير المخاطب، والياء بآخر ضمير المخاطبة، فيقولون: (أنْتَه) للمذكّر، و (أنْتِي) للمؤنّث. ويختلف نطقهم للهمزة بين فتح صريح إلى إمالة يسيرة نحو الكسر (أِنْتَه، أِنتِي). وسُمِع مثل هذا الاستعمال في نواح من نجد واليمن وحضرموت[9]. والهاء بآخر الضمير هي امتداد، كما رأينا، لتلك التي لحقت بالضمير في بعض اللغات العروبية القديمة، كالعبرية (אתה *atta*) والآرامية (אנתה *anta*). وكما

(٧) اللغة اليمنية القديمة ١٠٥. وذكر أن أنتَ وأنتِ نادرتان . والشائع أنك وأت .

(٨) اللهجات العربية (الفصحى والعامية) ٢٩١/١ .

(٩) ينظر : دراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٥٤، وخصائص اللغة الحضرمية ٦٢ .

يلحقون الهاء بآخر الضمير عند الوقف، يلحقون كذلك الياء بآخر ضمير المخاطبة فيقولون،كما في الأكادية والعبرية (أنْتِــي) وهذه الياء متولدة من إشباع كسرة التاء، كما قالوا في أكلتِهِ : (أكلتِيهِ)[١] . ولعلهم رأوا أن الياء أوضح في الدلالة على التأنيث من الكسر، قياسًا على ياء التأنيث في الفعل. وروى سيبويه عن الخليل أنّ ناسًا من العرب يقولون : (ضَرَبْتِيه) فيلحقون الياء . قال : وهي لغة قليلة[٢] . فجعل سيبويه المدّ لغة قليلة، إلا أنّ المستشرق (برجشتراسر *Bergstrasser*) يجعل المدّ هو الأصل، فيقول:"ونشاهد مثله (أي المد) في المخاطب المؤنّث المفرد، فقد يكون (قتلتيه) ... هو الأصل، والقصر مأخوذ من (قتلتِ) بغير الضمير الملحق))[٣] ويرى فليش أيضًا، أنّ الأصل في نطق هذا الضمير هو (أنتي) بكسرة طويلة، ومن ثم قُصرت هذه الحركة لتصبح كسرة قصيرة (أنتِ) وقد بيّن أنّ هذه الكسرة الطويلة هي لاحقة مستهلكة من مخلّفات اللغة القديمة[٤]. وذكر في موضع آخر أنّ هذه الكسرة الطويلة (ي) هي من لواحق المؤنث المستعملة كثيرًا في الضمائر والأفعال[٥].

وفي بعض قرى دوس شمال زهران، وما يقابلها من أغوار تهامة زهران وبني مالك، ما زلنا نسمع من ينطق ضميري الخطاب أنتَ وأنتِ: (أِتَّه) للمذكّر، و (أِتِّي) للمؤنّث، بإمالة الهمزة قليلا إلى الكسر، وإبدال النون الساكنة تاء وإدغام التاء المبدلة في تاء الضمير . وهذه الصيغة مطابقة تمامًا لصيغ الضمير في الأكادية والعبرية والكنعانية والأوجاريتية والثمودية، وبعض اللغات اليمنية القديمة،كما مرَّ. وإدغام نون الضمير يماثله، أيضًا، في لهجات بعض قرى دوس ومن يجاورهم من بني

(١) لا تزال ظاهرة الإشباع مسموعة بوضوح في لهجات منطقة الباحة، فيقولون مثلا في (كتبتُه): كتبتوه للمتكلم، وكتبتاه للمخاطب، وكتبتيه للمخاطبة . تولد من إشباع الحركات الثلاث الواو والألف والياء .

(٢) الكتاب ٤/٢٠٠ . وينظر : اللهجات في الكتاب لسيبويه ١٢٨ .

(٣) التطوّر النحوي ٧٨ .

(٤) العربية الفصحى ١٣١ .

(٥) العربية الفصحى ٦٩ . وينظر : التشكيل الصوتي للضمائر ٥٥

مالك، قولهم في البنت : البِتّ، فتسمع كثيرًا مَنْ يقول: (بتّ بتّنا) أي بنت بنتنا[1].

وإدغام النون الساكنة في الحرف الصحيح بعدها شائع في لهجات جنوب غرب اليمن وجبال شرق جازان، وقد سمعتُ في جبال الرَّيْث من يقول : (إتَّهْ وإتِّهْ) في خطاب الذكر والأنثى، وكذلك (المدَّيل) في المنديل، و (الرَّفَّة) في الرنفة[2]. وهذا الإدغام ظاهرة لغوية قديمة وُجدت في اللغات اليمنية القديمة[3]، وأخواتها من اللغات العروبية المهاجرة (السامية) . وذكر بروكلمان أن إدغام النون فيما يليه من الحروف الصامتة شائع في اللغات السامية، ولاسيما في اللغتين الآشورية والعبرية[4] .

وبالرغم من وجود هذه الظاهرة في سهول جازان وتهائم اليمن، كقولهم في المَثَل : (مُولِّدة بِتَّها)[5]. أي بنتها . إلا إنهم لا يدغمون النون الساكنة في الضمير، بل يظهرونها، ويقولون في خطاب الذكر (إنْتِه) بكسر الهمزة والتاء وزيادة الهاء، وفي خطاب الأنثى: (إنتِنْ) بكسر الهمزة والتاء وزيادة نون ساكنة بآخر الضمير، ويفرقون بينه وبين ضمير الجمع بضم التاء في هذا الأخير[6].

وفي جبال قيس وسلا شرق منطقة جازان ينطقونه (أتَّ) بتشديد التاء، بخلاف جيرانهم من قبائل الغَمر الذين ينطقونه (أتْ) مخففًا، أي غير مشدّد . وهذه الصيغة وردت في اللهجة المهرية بظفار والأحقاف بلفظ (هَتْ) للمذكّر، و (هِتْ) للمؤنّث، بإسكان التاء، وإبدال الهمزة هاء مفتوحة في خطاب المذكّر ومكسورة في خطاب الأنثى[7]. وجاء بهذه الصيغة في السوقطرية[8].

---

(١) وكذا في اللغة الكنعانية (بتّ) أجمعت الاستعمالات المقروءة لهذه الكلمة على إسقاط النون منها. ينظر : اللغة الكنعانية ١٧٩ .
(٢) الرَّنْفة : شجرة جميلة من أشجار جبال السراة والحجاز . منابتها أغوار تهامة حتى ارتفاع ٩٠٠م . ينظر : النبات في جبال السراة والحجاز ٣٨٣/١، ٣٨٥ .
(٣) ينظر : اللغة اليمنية القديمة ٦٦ .
(٤) ينظر : فقه اللغات السامية ٦١، ٦٢.
(٥) ينظر : اللهجة التهامية في الأمثال اليمانية ٩٩ .
(٦) ينظر : اللهجة التهامية في الأمثال اليمانية ١٣١، ١٣٢ .
(٧) ينظر : الحلقة المفقودة ٨٠، ولغة عاد ٣٧٣، ومن لهجات مهرة ٢٨، ومختارات من النقوش اليمنية ٨٣.
(٨) ينظر: اللغة الكنعانية ٣٣٩.

ومن الصيغ النادرة في نطق هذا الضمير قولهم في بعض قرى بني ظبيان من غامد: (إنْكَ) في خطاب الذكر، و (إنْشِ) في خطاب الأنثى[١] . تُنطق بقلب التاء في خطاب المذكر كافًا، وقلب الكاف في خطاب الأنثى شينًا . وفي الجبال شرق جازان ما زال أهل بني معين وبني ودعان ينطقونه (أنْكَه) بقلب التاء كافًا[٢] وزيادة الهاء آخر الضمير، مثل أنته. وأهل جبال العبادل ينطقونه (أكّ) والأصل (أتّ) المدغمة[٣]، وقد وردت بهذه الصيغة (أكّ) في النقوش اليمنية[٤].

وهذه الظاهرة تنسب في المصادر العربية إلى حِمْيَر . ويستشهدون لها بقول الراجز:

أنْكَ وهَبْكَ زائدًا ومزيدًا

يريد : أنتَ وهبْتَ . وقال الآخر، ونُسب إلى رجل من حِمْير :

يا ابن الزبير طالما عصيكَا وطالما دعوكَنا إليكا أي طالما عصيتَ وطالما دعوتنا[٥].

وسمعتُ[٦] هذه اللهجة كثيرًا في جنوب غرب اليمن ناحية إب وتعز وما حولهما من القرى والأودية والأرياف، كوادي بنا وتريم والعدين وذي سِفال والقاعدة، وكذا في خولان الشام والغَمر غرب صعدة، يجعلون الكاف محل (التاء) التي تلحق بالفعل الماضي سواء أكانت للمتكلّم أم المخاطب أم المخاطبة . فيقول المتكلم أو المتكلمة: (أنا قلْكُ لك) و (أنا عملْكُ) بضم الكاف، ويُقال للمخاطب المذكر : (أنتَ قلْكَ) و (أنتَ عملْكَ) بفتحها للمخاطب، وكسرها للمخاطبة، مع إشباع الكسرة إلى ياء[٧]. وقد أشار الهمداني إلى هذه اللهجة الحميرية من خلال النقوش المسندية التي اطلع

(١) أشهر القرى التي تُستعمل فيها هذه الصيغة : الأجاعدة وبني جرة وبعض بني سعيد .

(٢) وهذا القلب يطّرد عندهم في سائر ضمائر الخطاب، فيقولون في أنت، أنتم، أنتن: أنكه، أنكم، أنكن .

(٣) ينظر : الحلقة المفقودة ٨٠ .

(٤) ينظر : اللغة اليمنية القديمة ١٠٥ .

(٥) ينظر :النوادر في اللغة لأبي زيد ٣٤٧، وسر الصناعة ٢٨/١، والإبدال لأبي الطيب ١٤٠/١، والإبدال والمعاقبة ١٠٦ ، والإكليل ٢٠٩/٨، ٢٣٠.

(٦) في أثناء رحلاتي إلى جبال اليمن لجمع مادة النبات في جبال السَّراة والحجاز .

(٧) ينظر: المعجم اليمني ١٧٥، ولهجات اليمن قديما وحديثا ٤٥ .

عليها[1]، كما وُجِدت في عدد من النقوش المكتشفة حديثا، وأبرز شواهدها وردت في قصيدة (ترنيمة الشمس) حيث ورد في نهاية كل بيت من أبياتها السبعة والعشرين فعلٌ ينتهي بتاء المخاطب المبدلة كافًا[2]. وهي ظاهرة معروفة في اللغة الحبشية (الجعزية والأمهرية)[3] .

وأما قلب الكاف شينًا في خطاب الأنثى، فهم بعد أن أبدلوا الكاف من التاء، أبدلوا الكاف شينًا (أنتِ > أنكِ > أنشِ) لحرصهم على الفصل والتمييز بين المذكر والمؤنث. وهذه الظاهرة موجودة في المهرية لهجة أهل منطقة الأحقاف وجبال ظفار حيث يقلبون تاء المخاطب والمتكلم كافًا (كتبْكَ وكتبْكُ) وتاء المخاطبة شينًا (كتبْشِ)[4] .

(١) الإكليل ٦٢/٨، ٢٠٩، ٢٣٠ . وفي الموضع الأخير قال :"وُجد مسند بحقل قتاب على قبر، وفيه" أنِي شمعة بنت ذي مراثد كنكُ إذا وحِمْكُ ... " تعني: كنتُ إذا وحمتُ. وينظر : ملوك حمير وأقيال اليمن ١٨٨ .

(٢) ينظر: لغة الضاد ونقوشها المسندية ٢٧٥/١، واللغة اليمنية القديمة ١٠٦ .

(٣) ينظر :المدخل إلى علم اللغة ٢٧٥ - ٢٧٧، وفي قواعد الساميات ٣٠٩، وظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية ٩٦، ٩٨ .

(٤) ينظر: من لهجات مهرة وآدابها ٢٨، واللهجة الجبالية ١٧ . وسمعت رجلاً من حوف المهرة ينطق الشين بين الصاد والسين .

وجعل الشين مكان الكاف في خطاب الأنثى ظاهرة لهجية قديمة تُسمَّى عند اللغويين (الكَشْكَشَة) وهي من أشهر اللهجات الملقبة، وُجدت في اللهجات اليمنية القديمة وعُزيت لحِمْيَر[5]، وتُنسب كذلك إلى أَسَد وربيعة وتميم[6]. ومن شواهدها قول مجنون ليلى[7] :

فعيناشِ عيناها وجيدشِ جيدُها ولكنَّ عظمَ السَّاقِ منشِ دَقيقُ

وقُرِيء : (قَدْ جَعَلَ رَبُّشِ تَحْتَشِ سَرِيًّا) لقولِهِ تعالى: ﴿ قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا﴾[8] وكذلك قراءة من قرأ : (إن الله اصطفاشِ وطهرشِ) لقوله تعالى : ﴿إنَّ الله اصطفاكِ وطهَّرَكِ﴾[9]. ومن كلام العرب :"إذا أعياشِ جاراتُش فاقبلي على ذي بيتِشِ"[10].

(٥) ينظر : صبح الأعشى ١٩٦/١ .

(٦) ينظر : الكتاب ١٩٩/٤، والإبدال ٢٣٠/٢، واللسان (كشش) ٣٤٢/٦ .

(٧) ديوانه ١٦٣ . ورواية الديوان بالكاف . وبالشين في سر صناعة الإعراب ٢٠٦/١، والصاحبي ٣٥، وشرح المفصل ٤٨/٩، وخزانة الأدب ٤٦٤/١١، واللسان (كشش) ٣٤٢/٦ .

(٨) سورة مريم، الآية ٢٤ . ولم أجد هذه القراءة في مظانها . وهي في فقه اللغة وسر العربية ١٧٥/١، وشرح المفصل ٤٩/٩، وشرح الأشموني ٥٨٩/٢.

(٩) سورة آل عمران ، الآية ٤٢ . ولم تذكرها المظان أيضًا، وذكرها البلوي عن الخطابي في ألف باء ٤٣١/٢..

(١٠) سر صناعة الإعراب ٢٠٧/١ . وهو في مجمع الأمثال ١٣٥/١ بلفظ (فعوكي) بمعنى أقبلي . وهما بمعنى .

وما تزال هذه الظاهرة شائعة في خطاب الأنثى في بعض قرى شمال زهـــران في بـــني عِمران والهَرَّة وآل نُعمان وغيرها[١]، وبعـــض قرى بني كبير من غامد، وكذلك في معظـــم بلاد عسير[٢]، وبعض مناطق اليمن كصـــنعاء ويريم وقاع الحقل مـــن أرض يَحْصُـــب[٣]، وحضرموت[٤] وسواحل الخليج العربي[٥]، كما وُجدت أيضًا في المهرية لهجـــة أهـــل ظفـــار والأحقاف، كما تقدّم قبل قليل[٦].

(١) يقلبون الكاف في خطاب الأنثى إلى ما يشبه الحرف (ch) فيقولون (خالتش ، وأمتش) في خالك وأمك .

(٢) في رجال ألمع خاصة . في إحدى حفلات أعراسهم يقولون :"البيض فالش، وكسوة لخالش يا ناشية " أي : البيض فالك وكسوة لخالك يا ناشية . ومن أمثالهم :"احبلي فانش عقيم ". ينظر: في سراة غامد وزهران ٤٨٩ ، ومعجم العادات والتقاليد واللهجات المحلية في منطقة عسير ٢١، ٧١ .

(٣) لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٤٧ ، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٣٠ . ويحصب : نسبة إلى يحصب بن دهمان من ولد الهميسع بن حمير . ويطلق عليها اليوم ومنذ زمن اسم بلاد يريم والقفر . وهي من محافظات إب . ينظر : الموسوعة اليمنية ٣٢٠٦/٤ .

(٤) ومما يتغنون به كثيرًا قولهم :

ألا يا مرحبا بش وبهلش وبالجمل ذي رحل بش

أي مرحبا بك وبأهلك وبالجمل الذي رحل بك . وينظر : خصائص اللغة الحضرمية ٦٤ ، واللهجات العربية القديمة ٢٥، واللهجات العربية (بحوث ودراسات) ٤٩٠ .

(٥) ينظر : خصائص اللهجة الكويتية ٣٩، وظاهرة الإبدال في لهجات الإمارات ١٩٤، ١٩٧ .

(٦) ينظر تفصيل القول عن الكشكشة في : اللهجات العربية في التراث ٣٥٩/١ - ٣٦٢ ، وفصول في فقه العربية ١٤١ - ١٥٠ .

ومما يتّصل بظاهرة الكشكشة هذه مـــا سمّاه علماء العربية بـــ (شنشنة اليمن) وهي قلب الكاف مطلقًا إلى شين، وقد سُمع بعض أهل اليمن في عرفة يقول :"لبيش اللهم لبيش) أي لبيك[٧]. وقد سمعتها في بعض قرى بالشهم من غامد جنوب منطقة الباحـــة، يقولـــون : (إنِّشِ، وإمِّشِ، والدِّيش، وشِنَّه) في : إنـــكِ، وأمكِ، والدِّيكُ، وكأنَّه . ويختلف نطقهم لها ما بين الشين الشـــجرية (تـــش ــ Ch) إلى شين خالصة، وسمعتُ هذه الظاهرة كذلك في معظم الجبال شرق منطقة جازان[٨]، ولا تزال تسمع كثيرًا في بعـــض اللـــهجات اليمنيـــة الحديثة[٩].

(٧) ينظر : المزهر في علوم اللغة ١٧٦/١ ، واللهجات العربية القديمة ١١٩، وفصول في فقه العربية ١٢٧.

(٨) ينظر النطق الحيّ لهذه الظاهرة على الرابطين (١٤٣٥/١٠/١٥): ٥

١- لقاء من جبال فيفا :

http://www.youtube.com/watch?v=lVimPuEUTKE

٢- فيلم وثائقي من جبل القهر :

http://www.youtube.com/watch?v=jWhzrVVkdEk

(٩) ينظر : اللهجات العربية في التراث ٣٦٢/١، ولهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٤٨ ، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٣١ .

والخلاصة أنّ صيغ هذا الضمير تختلف في اللغات العروبية (السامية) من لغة لأخرى، فهو في بعضها ينتهي بالكاف وفي أخرى ينتهي بالتاء . وفي هذه المسألة يرجح الباحثون "أن اللغة السامية الأولى كانت تستخدم (الكاف) في هذا الموضع، وأن العربية والعبرية اختلفتا بذلك من هذا الجانب عن اللغة السامية الأم. ويقوم هذا الرأي على أساس أنّ الكاف كانت ضمير المخاطب، وأنّ التاء كانت ضمير المتكلم في اللغة السامية الأم، ثم استخدمت العربية التاء للمتكلّم والمخاطب معًا، وميّزت بعد التاء بالضمّة والفتحة والكسرة بين الصيغ المختلفة "(١).

ثانيًا _ أَنْتُما، أَنْتُم، انْتُنَّ .

أ _ : ضمير مثنّى المخاطب (أَنْتُما) :

وُضِعَ هذا الضمير للدلالة على خطاب المثنّى المذكّر والمؤنّث على السواء، يقول ابن سيده :"وتقول في التثنية أنتما وليس بتثنية أَنْتَ؛ إذ لو كان تثنيةً؛ لوجب أن تقول في أَنْتَ: أنتان، إنما هو اسم مصوغ يدلّ على التثنية كما صيغ هذان وهاتان و(كُما) مِنْ ضَرَبْتُكُما، و(هما) يدلّ على التثنية، وهو غير مُثنًى على حَدّ زيدٍ وزيدان))(٢).

وكلّ ما قيل عن أصل ضمير الخطاب (أنت) ينطبق، على هذا الضمير، ومن ذلك أنّ الضمير منه هو الهمزة والنون، وباقي الحروف زوائد، وينصّ ابن يعيش على أنّ التاء حرف خطاب مجرّد من معنى الاسمية، والميم في (أنتما) لمجاوزة الواحد(٣)، وكانت الميم أولى لشبهها بحروف المدّ، وهي من مخرج الواو، والواو تكون للجمع في قاموا، والألف للدلالة على التثنية، كما كانت كذلك في قاما(٤).

وذكر (برجشتراسر *Bergstrasser*) أنّ المخاطب المثنى مشتقّ من المجموع بإلحاق فتحة ممدودة، وهي علامة التثنية فيها (a) ويتضح من ذلك أنّه حديث بالنسبة إلى سائر

(١) أسس علم اللغة العربية ٢٠٩ . وينظر : التطور النحوي ٧٦ .

(٢) المحكم ١٠/ ٤٧٩ . وينظر : علل التثنية ٧٨، وشرح المفصل لابن يعيش ٩٥/٣ .

(٣) أي أنها علامة من علامات الجمع، كما كانت كذلك في العربية الجنوبية، ومعظم اللغات السامية، شأنها في ذلك شأن النون في العربية .

(٤) شرح المفصّل لابن يعيش ٩٥/٣ .

الضمائر، ولا يوجد في إحدى اللغات السامية غير العربية، فاخترعته هي . والعرب كانوا يستحبون التثنية أكثر من سائر الساميين، ويستعملونها استعمالاً أكثر منهم(١) . ويوافقه البعلبكلي حيث يقول :"وقد تكون العربية أنشأت ضمائر التثنية بتعديل ضمائر الجمع، فلعل (هما) و (أنتما) مثلا، في الأصل تثنية لصيغتي الجمع (هم) و (أنتم) على سبيل الاشتقاق العكسي "(٢) . ويرى فريحة أن المثنى ظاهرة مغرقة في القدم، ولكنّها سقطت من أكثر اللغات التي كان فيها مثنّى؛ لأنّ ليس له ضرورة، فكلّ ما زاد على واحد فهو جمع(٣). ويرى موسكاتي أنّ الصيغتين العربيتين (أنتما وهما) تعودان إلى السامية الأم(٤) .

فالعربية إذن تميّزت عن سائر اللغات العروبية (السامية) بالحفاظ على صيغتي التثنية في الخطاب والغيبة (أنتما ، هما) بل نجد أنّ التثنية بصفة عامّة قد اختفت في معظم

(١) التطور النحوي ٧٨ .
(٢) فقه العربية المقارن ١٤٥ .
(٣) اللهجات وأسلوب دراستها ١٠٧.
(٤) نحو اللغات السامية ١٧٩.

الساميات، ما عدا بعض الألفاظ المثناة بطبعها(٥)، وهي في العربية باقية على الألسن عامية وفصيحة(٦).

وفي جبال الريث بن خولان شرق منطقة جازان ما زالوا يستعملون ضمير التثنية في الخطاب والغيبة، فالأول ينطقونه (أِتُّمَا) بالإدغام كما في المفرد، والأخير ينطقونه (أِهْمَا) بهمزة ممالة قبل الهاء . واحتفاظ هذه اللهجة بمثنى الضمير موروث، بلا ريب، من اللغات اليمنية القديمة التي استعملت ضميري التثنية في الخطاب والغيبة(٧).

وفي منطقة الباحة خلت اللهجة من هذا الضمير (أنتما) واستعاضوا عنه بضمير الجمع (أنتم) فيقول السائل في خطاب الاثنين أو الاثنتين مثلاً : (أُنْتُم أولاد فلان أو أنتن بناته) ويريد : أأنتما ولدا فلان وأنتما بنتاه ؟ وهم إذا خاطبوا الاثنين بضمير الجمع أتوا بالمثنى بعده بصيغة الجمع أيضًا، كما مثلتُ، وكذلك الأمر

(٥) كالعينين والأذنين واليدين والرجلين . ينظر : دروس في اللغة العبرية ٩٨، وفقه اللغة المقارن ٧٩ .
(٦) ينظر : الضمائر في اللغة العربية ٣٠، ٣٢ .
(٧) ينظر : المختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٤ .

في خطاب مثنى المؤنّث . والتخلّي عن مثنى الضمير والتثنية والتعبير عنهما بالجمع هو، كما تقدّم، ظاهرة عروبية قديمة[1]، بقيت آثارها حيّة في هذه اللهجة . وإن أرادوا التكلّم بصيغة المثنّى في غير الخطاب أتوا باللفظ المراد تثنيته مختومًا بالياء والنون، في جميع أحواله الإعرابية، فيقولون : (معنا بقرتين) و (ذبحنا ثورين) وربما عبروا عن ذلك بقولهم : (معنا ثنتين من البقر) و (ذبحنا اثنين من الثيران) فيأتون بلفظ الاثنين أو الاثنتين للدلالة على التثنية، مضافا إلى جمع اللفظ المراد تثنيته، وهي لهجة تكاد تكون عامة في اليمن ومعظم أنحاء الجزيرة العربية[2]. ويرى السَّامرائي أن لزوم الياء والنون في المثنى لغة أقوام من العرب، أو جهات من أقاليم جزيرة العرب، كما كانت الألف والنون علامة في التثنية في أحوالها الثلاث (الرفع والنصب والجر) لغة أقوام آخرين، ذكرهم كتب النحو واللغة. قال :

ودليل هذا لزوم الياء والنون أو الياء والميم علامة للمثنى في جملة من اللغات السامية[3]. ويذكر أيضًا أن العربية لما درجت في طريقها التطوّري، وآن لها أن تنسجم في لغة القران الكريم والحديث الشريف، اختصّ الاستعمال المثنى بالألف لحال الرفع، والمثنى بالياء لحال النصب والجر[4].

ب ـ ضمير جماعة المخاطبين (أنْتُم) :

يدلّ هذا الضمير على الخطاب والجمع والتذكير[5]. وينطبق عليه ما قيل عن أصل ضمائر الخطاب واختلاف العلماء فيها . وفي خطاب جماعة الذكور والإناث لا يقوم التمييز بينهما على مبدأ الاعتماد على الحركة (الفتح والكسر : أنتَ ، أنتِ) بل يعتمد بشكل أساس على المفارقة الصوتية بين الصوتين الساكنين (الميم والنون)[6].

والصيغة الأصلية لهذا الضمير هي (أنتمو) بواو تلي الميم . قال ابن

(١) ينظر : قواعد اللغة العبرية (تطبيقات ونصوص) ٢٨ .
(٢) ينظر : لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٥٩ . وورد مثله في عبرية العهد القديم، ومن ذلك قوله : ((وليوسف ولد اثنين أبناء)) . سفر التكوين ٤١/٥٠ .
(٣) فقه اللغة المقارن ٨٦، ٨٧ .
(٤) المصدر السابق ٨٧ .
(٥) الضمائر في اللغة العربية ٣٣.
(٦) ينظر : ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية ٥٦.

يعيش:"فإن خاطبت جماعة قلت : أنْتُمُو، وإن شئت قلت: أنْتُمْ . وثبوت الواو هو الأصل ؛ لأن الواو تكون علامة ضمير الجمع في الفعل، نحو قاموا ... ويؤكّد ذلك عندك أن الواو تظهر بعد الميم مع الضمير في أعطيتكموه، والضمائر تردّ الأشياء إلى أصولها في أكثر الأمر . وحذف الواو تخفيفٌ؛ لثقلها، عند أمن اللبس، وزوال الإشكال؛ لأنه لا يلبس بالواحد؛ لوجود الميم، ولا يلبس بالتثنية؛ لأنّ المثنى يلزمه ثبوت الألف))[١] .

وبالنظر إلى صيغ هذا الضمير في اللغات السامية، نراه يرد بالصيغ الآتية[٢] :

- الأكادية : *attunu* .
- العبرية : אתם *attêm*.
- آرامية العهد القديم : אנתון *antun* .
- السريانية : ܐܢܬܘܢ *atton* .
- الحبشية : አንትሙ፡ *antêmmu* .

جاء في هذه اللغات على قاعدة المفرد (أنت) كالعربية غير أنه ورد بصيغ متطورة عن صيغه في المفرد، فهو في الأكادية والآشورية (أتُّونُو) وفي العبرية (أتِّم) وفي آرامية العهد القديم (أُنْتُنْ) وفي السريانية (أتُّونْ) وفي الحبشية (أنْتيمُّو) .

وفي اللهجات المعاصرة نجد لهذا الضمير استعمالات ذات أشكال متطورة، أيضًا، عن الصيغة الأصلية، ففي صنعاء وحضرموت ينطقونه (إنْتُو) بكسر الهمزة وحذف الميم من (أنتمو) أو قلبها واوا، ويقول أهل حضرموت : (إنتو جئتو) في: أنتم جئتم ، بحذف الميم أو قلبها واوا في الفعل والضمير، ويخاطبون به المثنى والجمع، وقد يُخاطب به المفرد للتوقير[٣]. وكذلك ينطق في معظم ديار رجال الحَجْر، وبعض الجهات من نجد[٤].وفي عَمران وثلأ وعيال سريح شمال صنعاء ينطقونه (أَنْتِم) بكسر التاء[٥]. وهذه الصيغة تشبه صيغته في اللغة العبرية (*attêm*) .وأهل جبال ظفار ومنطقة الأحقاف ينطقونه (تُم) بحذف

(١) شرح المفصل ٩٥/٣ . وينظر : علل النحو ٤١٤/١ .
(٢) فقه العربية المقارن ٢٠٤ . وينظر : فقه اللغات السامية ٨٥، وتاريخ اللغات السامية ١٥، ونحو اللغات السامية ١٧٢ .

(٣) ينظر : خصائص اللغة الحضرمية ٦٤، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٥٤.
(٤) ينظر : اللغة المحكية في حوطة بني تميم ١٧٨ .
(٥) ينظر : لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٦٢.

الألف والنون، وربما (تُهُم) بهاء خفيفة لا تكاد تبين[1] . وفي الجبال شرق جازان ما زال أهل بني معين وبني ودعان، يقلبون التاء كافا فيقولون (أنْكُم) . وفي معظم بلاد الشام يُخاطب جمع الرجال والنساء بلفظ (أنْتُنْ antun) وفي فلسطين يقولون (أنْتِنْ) يكسر التاء . وهو من تأثير اللغة الآرامية ، وتأثيرها في اللهجة الشامية واضحٌ ومُسَوَّغ جغرافيًّا وتاريخيًّا؛ إذ كانت بلاد الشام موطن الآرامية قبل الإسلام[2].

وأما في لهجات المنطقة فالغالب نطقه (إِنْتُم) بفتح الهمزة مع ميل يسير نحو الكسر، وضم التاء . ولعل هذه الصيغة من أقرب أشكال الضمير إلى الأصل الفصيح. وقد يُستعمل قليلاً بصيغة (إنتُو) ولا سيّما في بعض قرى بني كبير . وفي معظم القرى الشعفية من ديار دوس بني فهم شمال زهران وما يليها من ديار بني مالك إلى الغرب من أغوار تهامة ينطقونه (إِتُّم) وهكذا يُنطق في جبال الريث شرق منطقة جازان، وهو النطق نفسه في اللغة العبرية سوى أن التاء في هذه مكسورة (أَتِّم). وهذه الصيغة متطوّرة عن صيغة مفرده (إِتَّه) . وأصله (أنتم) بالنون، إلا أنّ النون أبدلت تاء، ثم أدغمت التاء فيها ، كما سبق توضيحه في ضمير المفرد أنت .

ج _ ضمير جماعة المخاطبات (أنْتُنَّ) .

هذا الضمير واضح الدلالة على الخطاب والجمع والتأنيث[3]. وينطبق عليه كذلك ما قيل عن أصل ضمائر الخطاب واختلاف العلماء فيها. وتقدم أن التمييز بين خطاب جماعة الذكور والإناث لا يقوم على الحركة كالفتح والكسر في (أنتَ أنتِ) بل يعتمد على المفارقة الصوتية بين الصوتين الساكنين (الميم والنون). ويرى نحاة العربية أن النون المستخدمة في جمع الإناث المخاطبات مقابلة للميم في جمع الذكور المخاطبين، يقول

(١) ينظر : من لهجات مهرة وآدابها ٢٨، واللهجة الجبالية ١٧ .
(٢) ينظر : حواش على الضمائر ٥٢ .
(٣) الضمائر في اللغة العربية ٣٥ .

المبرد:"وجمع المؤنث بالنون مكان الميم))[1]. ويذكر سيبويه أنهم إذا فصلوا بين المذكّر والمؤنّث بحرف كان أقوى من أن يفصلوا بحركة، ثم يذكر النون علامة تأنيث في حال الخطاب، كما كانت في حال الغيبة، في قوله: ((كما فصلوا بين المذكر والمؤنّث بالنون حين قالوا: ذهبوا وذهبن، وأنتم وأنتنّ"[2].

وبالنظر إلى صيغ هذه الضمير في اللغات العروبية (السامية) نراه يرد بالصيغ الآتية[3] :

- الآكادية والآشورية : *attina*
- العبرية : אתן *attên* وكذلك אתנה *attêna* ،وأحيانًا אתנה *attênna*[4]
- آرامية العهد القديم : لم يرد .
- السريانية : ܐܢܬܝ *attên*
- الحبشية : አንትን፡ *antên*

ويلاحظ من العرض السابق أن اللغات العروبية حافظت في هذا الضمير على علامة التأنيث الأصلية، وهي الكسر، أما العربية الفصحى فإن حالة المخاطبات قيست على حالة المخاطبين في حركة التاء، فتحوّلت من الكسر الذي ميّز حالة المؤنّث في تلك اللغات إلى الضمّ (أَنْتُنَّ) [5] . ثمّ عمدت العربية إلى تضعيف النون، وذلك لوقوع النبر على المقطع (تن) ذي الضمة القصيرة ، مع وجود حركة مخالفة هي الفتحة التالية، بينما لم تحتج اللغات الأخرى إلى التضعيف لوجود الحركة الطويلة بعد التاء[6].

وفي اللهجات المعاصرة يندر استعمال هذا الضمير في صيغته المعجمية الفصيحة. ومن صيغه المسموعة في جبال يافع وحضرموت وبعض سواحل الخليج قولهم (أنتين)[7] كما

---

(١) المقتضب ١/ ٢٧٠ .

(٢) الكتاب ٤/١٩٩ .

(٣) فقه اللغة العربية المقارن ٢٠٤ . وينظر : فقه اللغات السامية ٨٥، وتاريخ اللغات السامية ١٥، ونحو اللغات السامية ١٧٢ .

(٤) ينظر: قاموس استرونق العبري ٧٧ . ويقول ربحي كمال في كتابه (دروس في اللغة العبرية ص ١٣٢) :"تشديد التاء في אתה و אתי و אתם و אתן هو بسبب إدغام النون المحذوفة في هذا الحرف، وهذا ما تقول به كتب النحو العبري المفصلة ".

(٥) المدخل إلى علم اللغة ٢٨٢ . وينظر : وفقه العربية المقارن ٢٠٥ ، وظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية ٥٦ .

(٦) الضمائر في اللغة العربية ٣٥ .

(٧) ينظر : خصائص اللغة الحضرمية ٦٥، وخصائص لهجة سرو حمير (يافع) على الرابط (١٤٣٥/١٠/١٠) :
http://www.yafea1.com/vb/showthread.php?t=10 1499
واللهجات المحلية في الخليج : الرابط (١٤٣٥/١٠/١٠) :

في صيغته الحبشية، وهو لا يختلف عن صيغه في اللغات الأخرى إلا بالنون التي لم تدغم في التاء ولا شكّ أنّ هذه الصيغة هي من بقايا اللغات اليمنية القديمة ، وهي ترتبط بأوثق العُرى باللغة الحبشية، وهي لغة الأقوام الذين خرجوا من جنوب الجزيرة العربية إلى البلاد المقابلة لهم، وهي الحبشة، ولذلك كان بينهما من وجوه الشبه ما ليس بينهما وبين بقية العروبيات، ومنها الفصحى لغة القرآن الكريم . وفي الجبال شرق جازان ما زال أهل بني معين وبني ودعان، يقلبون التاء كافًا فيقولون (أنْكُن). وأهل جبال ظفار ومنطقة الأحقاف ينطقونه (تُنْ) بحذف الألف والنون[1]. وفي كثير من لهجات الأقطار العربية كمصر والسودان مثلا، يقولون: (إنْتُو) في خطاب جمع الذكور والإناث[2]. وكذلك الأمر في نواح من نجد، وقد يقولون في جمع الإناث: (إنْتِنْ) بكسر الهمزة والتاء[3]. وفي تهامة بالقرن والعوامر من تهامة خثعم يقولون (أنْتِنْ) بفتح الهمزة وكسر التاء في خطاب جمع الجنسين، وكذا يستعمل في معظم السهول الساحلية التهامية غير أنهم يضمون التاء، فيقولون (أنْتُنْ)[4]. وسبقت الإشارة إلى أن الصيغة (أنْتِنْ) تستعمل في بلاد فلسطين في خطاب جمع الجنسين، وأما سائر بلاد الشام فالصيغة المستعملة في خطاب الجنسين قولهم: (أنْتُنْ) بضم التاء، وذُكر أن ذلك من تأثير اللغة الآرامية والسَّريانية[5]. ولا شك أن هذا الاتفاق بين هذه اللهجات القديمة والمعاصرة يعود إلى أصل قديم أو لغة واحدة كانت تتكلم بها تلك الشعوب العربية قبل هجرتها من هذه الديار إلى بلاد الشام وغيرها من البلاد المجاورة

http://www.alwahamag.com/?act=artc&id=1356

(١) ينظر : من لهجات مهرة وآدابها ٢٨، واللهجة الجبالية ١٧ .

(٢) ينظر : ملامح التطور اللغوي في العربية : الرابط (١٤٣٥/١٠/١١) :
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=69:190&catid=6:2008-06-07-09-32-13&Itemid=337

(٣) اللغة المحكية في حوطة بني تميم ١٨١.

(٤) ينظر : اللهجة التهامية في الأمثال اليمانية ١٣١، ١٣٢ .

(٥) حواش على الضمائر ٥٢ . وأقول : لعل مرد ذلك الاتفاق بين لهجات هذه القبائل وتلك التي تقطن بلاد الشام إلى هجرة الكنعانيين من سواحل البحر الأحمر وسهول تهامة بعامة إلى بلاد الشام في حقب تاريخية تسبق بكثير خروج العرب الآراميين والسُّريان من جزيرة العرب. ينظر: تاريخ اللغات السامية ٥٥، والحضور اليماني ٣٥، ٧٣ ، وعودة التاريخ ١/١٣٨، ٢/١٣٧، ١٣٨ .

. وقد حُمل المؤنث على المــذكر في الصــيغة (أنْتُنْ) وكذلك الأمر في الصــيغة (إنتــو) وعكسهما الصيغة (أنْتِنْ) بكسر التاء، وكل ذلك من باب التغليب .

وأما في لهجة منطقة الباحــة فالصــيغة المشهورة في نطقهم لهذا الضمير هي (أِنْتُنَّــه) وهي قريبة من صيغته المعجمية، غير أنّه تعرّض لنمطين من التطور، الأول : الميــل قلــيلاً إلى كسر الهمزة قياسًا على المفرد والجمع المذكر . والثاني : زيادة هاء السكت، كقولهم في ضمير الخطاب: (أِنته) بزيادة الهــاء . والصــيغة الأخرى (أِتُّنَّه) بكسر الهمزة وإبدال النون تاء وإدغامها في التاء، وزيادة هاء السكت . وهي الظاهرة نفسها التي تنسب لبعض قبائل زهران، وبني مالك والريث، كما مر . وهي قريبة جدًا من الصيغة (אתנה *attênna*) إحدى صيغ هذا الضمير في العبرية .

ووجود هذا الضمير في هــذه اللهجــة وعدد من اللهجات العربية المعاصرة يــدحض الآراء القائلة بخلوّ اللهجات العربية المعاصرة من ضمير جمع الإناث[1].

(١) ينظر : تحريفات العامية ١٠٢، واللهجات وأسلوب دراستها ٥٩

المبحث الثالث :

ضمائر الغيبة (هُو، هِي، هُما، هُم ، هنَّ)

أولاً : ضميرا الغائب والغائبة (هُوَوهِيَ).

قال سيبويه :"وأما المضمر المحدث عنه فعلامته " هو " وإن كان مؤنثًا فعلامته " هي "))[1]. وفرّقت العربية بين ضمير الغائب والغائبة من حيث التذكير والتأنيث بالكسرة الطويلة والضمّة كذلك . وذكر الدكتور عمايرة أن "قاعدة الضمّ والكسر تطّرد في الميز بين المذكّر والمؤنّث في حال الإفراد، إذا كانت الضمائر منفصلة، فصوت الكسر يميز المؤنث، وصوت الضمّ يميز المذكّر، وبذا تختلف ضمائر الإفراد المنفصلة في الغيبة عن ضمائر الخطاب،فيقال في العربية "هو" مقابل " هي "))[2] .

واختلف النحاة في أصالة الواو والياء بهذين الضميرين، فالكوفيّون يرون أنّ الضمير من (هو و هي) الهاء وحدها . ويرى البصريون أنّ الهاء والواو من (هو) والهاء والياء من (هي) هما الضمير بمجموعها .

واحتج الكوفيون لمذهبهم بقولهم :"الدليل على أنّ الضمير هو الهاء وحدها دون الواو والياء أنّ الواو والياء تُحذفان في التثنية نحو" هما " ولو كانتا أصلين لما حُذفتا . والذي يدلّ على أنّهما تحذفان في حال الإفراد أيضًا، وتبقى الهاء وحدها، قول الشاعر، وهو العُجير السَّلولي :

فبيناهُ يشرِي رحْله قالَ قائلٌ
لِمن جَمَلٌ رِخْو المِلاطِ نَجيب

أراد " بينا هو " ... وقال الآخر :

هَلْ تعرفُ الدارَ على تِبْراكا
دارٌ لسُعْدى إذهِ من هواكا

أراد "إذ هي" فحذف الياء؛ فدلّ على أنّ الاسم هو الهاء وحدها، وإنّما زادوا الواو والياء تكثيرًا للاسم؛ كراهية أنّ يبقى الاسم على حرف واحد، كما زادوا الواو في قولهم:

---

(١) الكتاب ٢/٣٥١ .

(٢) ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية ٥٦ .

"ضربتهُو، وأكرمتهُو" وإن كانت الهاء وحدها هي الاسم، فكذلك هاهنا (أي في هو وهي) .

وأمّا البصريّون فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أنّ الواو والياء أصلان أنّ هو وهي ضميران منفصلان ، والضمير المنفصل لا يجوز أن يبنى على حرف واحد؛ لأنّه لا بدّ من الابتداء بحرف، والوقف على حرف؛ فلو كان الاسم هو الهاء وحدها لكان يؤدّي إلى أن يكون الحرف الواحد ساكنًا متحركًا، وذلك محال؛ فوجب أن لا تكون الهاء وحدها هي الاسم))[1].

قال ابن يعيش :"والصواب مذهب البصريين ؛ لأنّه ضمير منفصل، مستقلّ بنفسه، يجري مجرى الظاهر، فلا يكون على حرف واحد . ولأنّ المضمر إنّما أتي به للإيجاز والاختصار فلا يليق به الزيادة، ولاسيّما الواو وثقلها . ولا دليل في البيت (فبيناه ...) لقلته، فهو من قبيل الضرورة))[2] .

والمشهور في هذين الضميرين البناء على الفتح (هُوَ وهِيَ) وعلّة ذلك أنّه لما كان (هو و هي) علي حرفين قُوّيا بالحركة، وكانت الفتحة أولى لخفتها[3] .

وللعرب في هذين الضميرين لغات مختلفة، أشهرها

١_ إسكان الهاء منهما، بعد (الفاء والواو واللام وثمّ).

وهذه اللغة تعزى لأهل نجد، فيقولون : (وَهْوَ، وَهْيَ أو فَهْوَ فَهْيَ) وعليها قراءة أبي عمرو ونافع وقالون والكسائي لقوله تعالى : ﴿ وَهْوَ بكلِّ شيءٍ عليم ﴾[4] وقوله تعالى : ﴿ وَهْيَ تَجرِي بِهِم في مَوْجٍ كالجِبالِ ﴾[5] . وقرأ الباقون (هُوَ و هِيَ) بتحريك الهاء

(١) الإنصاف في مسائل الخلاف ٥٥٧/٢ .

(٢) شرح المفصل ٩٦/٣، ٩٧ .
(٣) ينظر : شرح المفصل ٩٧/٣ .
(٤) سورة البقرة، الآية ٢٩ .
(٥) سورة هود، الآية ٤٢ .

منهما بالضم والكسر، مع فتح الواو والياء، وهي لغة أهل الحجاز[1].

٢- تشديد الواو والياء منهما .

تُعزى هذه اللغة إلى قبيلة هَمْدان، إحدى قبائل اليمن، يقولون (هُوَّ و هِيَّ) ومثال التَّشديد على لغة هَمْدان، قول الشاعر:

وإنّ لساني شُهْدةٌ يُشتَفى بها
وهُوَّ على من صَبَّهُ اللهُ عَلقَمُ

وقال آخر في تشديد ياء هي:

والنَّفْسُ إنْ دُعِيَتْ بالعُنْفِ آبيةٌ
وهِيَّ ما أُمِرَتْ باللُّطْفِ تَأتمِرُ[2]

وعد الكسائي هذه اللغة هي الأصل فقال: "هُوَ: أصله أن يكون على ثلاثة أحرف مثل أنت ، فيقال: هُوَّ فعل ذاك "[3] .

٣- تشديد الواو والياء منهما، مع فتح الهاء .

وهذه اللغة تعزى إلى غنيّ، إحدى بطون قيس عيلان، يقولون : (هَوَّ و هَيَّ)[4].

٤- إسكان الواو والياء منهما عند الوصل .

تعزى هذه اللغة إلى تميم وقيس وبني أسد، وعليها قول الشاعر :

ورَكْضُكَ لولا هُوْ لقيتَ الذي لَقُوا
فأصبحتَ قد جاوزت قومًا أعاديا

وقال الآخر:

إنَّ سَلمى هِيَ التي لو تَراءت
حَبَّذا هِيْ من خُلَّة لو تُخالى[5]

٥- حذف الواو والياء منهما .

تعزى هذه اللغة إلى بني أسد . يحذفون الواو والياء من الضميرين، ويكتفون بالضمة قبل الواو، والكسرة قبل الياء. ويستشهدون لهذه اللغة بالأبيات التي احتج بها الكوفيون على أنّ الضمير هو الهاء وحدها دون الواو والياء. ويقصرها بعضهم على ضرورة الشعر[6]

(١) ينظر : السبعة في القراءات ١٥١، وحجة القراءات ٩٣، والنشر في القراءات العشر ٢٠٩/٢ ، والدر المصون ٢٤٥/١ ، ولهجة قريش ١٥٣، واللهجات العربية في القراءات القرآنية ١٦٣، وفي الأصوات اللغوية ١٧٦، ١٧٧ .

(٢) شرح التسهيل ١٤٤/١ . وينظر : همع الهوامع ٢٠٤/١، والتصريح ١٤٨/١ .

(٣) المحكم ٣٤٥/٤، واللسان ٣٧٦/١٥، ٤٧٦ (هيا ، ها) .

(٤) ينظر : البارع ١٧٢، واللهجات العربية القديمة ٣٧ .

(٥) شرح التسهيل ١٤٤/١. والشاهد في (هي) الأخيرة . وينظر : همع الهوامع ٢٠٤/١ . وينظر : لغة تميم ٣٩٦، واللسان ٢١١/١١ ، ٤٧٦/١٥ (خلل)، (ها) . وفي معظم المصادر : إنَّ سَلْمى هِيَ المُنى، لوْ تَراني ....

(٦) المحكم ٣٤١،٣٤٥/٤، واللسان ٤٧٦/١٥ (ها) . وينظر : ضرائر الشعر ١٢٥، ١٢٦، وهمع الهوامع ٢٠٣/١ .

وعند استعراض أشكال هذين الضميرين في اللغات العروبية (السامية) نجـــده يـــرد بالصيغ الآتية[١] :

- الأكادية: *šū* للمـــذكّر . و *šī* للمؤنّث .

- العبرية: הוּא *hu* للمذكر . و הִיא *hi* للمؤنث .

- أراميـــة العهـــد القـــديم : הוּא *hu*للمذكر . و הִיא *hi* للمؤنث[٢] .

- السريانية : ܗܘ *hu* للمـــذكر . و ܗܝ *hi* للمؤنث .

الكنعانية (الفينيقيـــة) : הא *ha* و האת hat للمذكر . و הא *ha* للمؤنث، ومثل هذا في الكنعانية[٣] .

- الأوجاريتية: *hw* للمـــذكّر . و *hy* للمؤنّث .

- الحبشية : ውእቱ *weetu* للمذكر . و ይእቲ *yeeti* للمؤنث .

(١) نحو اللغات السامية المقارن ١٧٢ ، وفقه العربية المقارن ١٩٩.
وينظر : تاريخ اللغات السامية ١٥، وفقه اللغات السامية ٨٥ .
(٢) الألف تكتب ولا تلفظ، وكذلك في العبرية .
(٣) ينظر : اللغة الكنعانية ٣١٨ .

- اليمنية القديمة : هَا 𐩠𐩱 ، هُوَ 𐩠𐩥𐩱 ، هُوْ 𐩠𐩥 ، هوت 𐩠𐩥𐩩 ، سَا 𐩪𐩱 ، سُـــوا 𐩪𐩥𐩱 للمذكر . وها 𐩠𐩱 ، هيَ 𐩠𐩺𐩱 ، سا 𐩪𐩱 ، سوت 𐩪𐩺𐩱 للمؤنث[٤].

ويلاحظ ظهور حرف الهاء في معظـــم هذه اللغات عنصرًا متأصلًا في تكوين الضمير، كما في صيغته الفصحى، عدا الحبشـــية الـــتي اختفى منه الحرف تمامًا، والأكاديـــة وبعـــض اللهجات اليمنية القديمة التي اتخذت الشـــين أو السين مقابل الهاء.

وفي اللهجات المعاصرة نجد صورًا عديدة لنطق هذا الضمير يرجع بعضها إلى لهجـــات عربية قديمة. ففي العامية المصرية تُشدّد الـــواو واليـــاء ، فيقال (هُوَّ و هِيَّ). قـــال شـــوقي ضيف : ((وكانت تشدده قديمًا هَمْدان النازلة بالجيزة في الفتوح الإسلامية، وعنها شـــاع في العامية المصرية))[٥]. وفي اليمن يُقال في صنعاء ويافع: (هُوْه) للمذكر وهِيْه للمؤنث، وربّما

(٤) ينظـر : اللغـة اليمنيـة القديمـة ١٠٦ ، ونحـو اللغـات السـامية المقارن ١٧٦، ولهجات اليمن قديما وحديثا ١٨ .
(٥) اللهجات العربية (الفصحى والعامية) ٢٩١/١ .

وقفوا على الواو والياء فقالوا : (هُوْ و هِيْ) . وفي صعدة وشرق اليمن ، ومعظم جبال عسير، يقولون : (هُوَّه) للمذكر، و (هِيَّه) للمؤنث[1]. ويلاحظ أنّ الواو والياء في هذه اللهجة مشدّدة، مع وصلها بهاء السكت. وهي، بلا ريب، امتداد لصيغة الضمير عند قبيلة همدان، وصعدةُ وما حاذاها شرقًا وغربًا كل ذلك من ديار قبيلة همدان قديمًا وحديثًا [2]. وفي تهامة اليمن عامّة ينطقونه كأهل يافع وصنعاء بضمّ الهاء وسكون الواو والياء مع الهاء الأخيرة، وقد ينطقونهما بتضعيف الواو والياء، كأهل صعدة، وبعضهم ينطقهما (هُوِّه و هِيِّه) بكسر الواو والياء، مع الشدة، وهي قليلة[3]. وفي المهرية الحديثة يقولون: (شَه) بمعنى هو، و (سَه) بمعنى هي[4]. وهي امتداد لما يسمّى بلهجة السين في اللغات اليمنية القديمة، وهي لهجة معين وحضرموت وقتبان[5] . ولا شكّ أنّ الأكادية متأثّرة بهذا الاستعمال، وكذلك المصريّة القديمة[6]. والتعاقب بين السين والشين يرد كثيرًا في العربية واللغات العروبية القديمة[7]. ولا يزال مسموعًا في الجبال شرق منطقة جازان، فهناك من يستعمل الشين مكان السين، وهنالك من يفعل العكس[8] . وفي جبل القهر من ديار الريث ابن خولان سمعتهم ينطقون حرف السين بصوت يأخذ من خصائص السين والشين، لا تكاد تميزه، غير أنّه أقرب في السمع إلى صوت الشين، فسمعت من يقول: شَالِم، ومُوْشِه في سالم وموسى . أما نطقهم لهذين الضميرين فهو (أَهَه)

(١) ينظر : لهجات اليمن قديما وحديثا ٦٢، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٥٤ .

(٢) ينظر : الموسوعة اليمنية ٣٠٩٥/٤ .

(٣) ينظر : اللهجة التهامية ١٣٦.

(٤) ينظر : لغة عاد ٣٧٣، ومن لهجات مهرة وآدابها ٢٨، واللهجة الجبالية ١٧ . وهذه المصادر جميعًا لمؤلفين من أبناء المهرة في جبال ظفار، وهم أعلم الناس بلغتهم . وقد ذكرت بعض المصادر الغربية خلاف هذا، فذكرت أن صيغة الغائب في المهرية الحديثة (he) للمذكر، و (se) للمؤنث . وفي الحرسوسية، وهي لهجة متفرعة عن المهرية وتُستعمل في شمال ظفار، يقولون (hah) للغائب، و (seh) للغائبة . ينظر : التطور النحوي ٨٢، وفقه العربية المقارن ٢٠٠ .

(٥) ينظر: لهجات اليمن قديمًا وحديثا ١٥، ١٨.

(٦) ضمير الغائب فيها (سي sw) وضمير الغائبة (سو sy) . ينظر :مفتاح اللغة المصرية القديمة ٦١، وفقه العربية المقارن ٢٠٠ .

(٧) ينظر الأمثلة على ذلك: تحبير الموشين للفيروزآبادي ٢٨، ٣٧، ٥٩ ، والتغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية ١٥٧، ١٥٨ .

(٨) ينظر : الحلقة المفقودة ٦٤.

للمذكر و (أِهِه) للمؤنث، صورتهما في اللفظ واحدة ويتم التمييز بينهما بالحركات . ومثلهم أهل جبال فيفا لكنّهم يقفون بالألف، فيقولون: (أَهَا) للمذكر و (أِهِا) للمؤنث. يفتحون الألف مع تفخيمها علامة للمذكر، ويجعلون الكسر مع الإمالة علامة للتأنيث[١]. وعلى نحو هذه الصورة ورد ضمير الغائب والغائبة في معظم أسفار موسى الخمسة، يكتبان على صورة واحدة (הוא) للمذكر والمؤنث، ويتمّ التمييز بينهما، أيضًا، بواسطة الحركة[٢].

وأما في منطقة الباحة، ميدان البحث، فلهذين الضميرين، فيما سمعت، صور ثلاث:

الأولى : (هُوْ وهِيْ)[٣] بإسكان الواو والياء منهما عند الوصل، كما في لهجة تميم وقيس وبني أسد .

والثانية : (آهُوْ)[٤] بزيادة همزة ممدودة قبل الهاء، فيقولون مثلا في (هُوَ قال كذا، وهيَ قالت) : (آهُوْ قال كذا ، وآهِيْ قالت) وتسمع في أحاديث كثيرة من ينطقه بلا مدّ فيقال : (أُهُو و أِهِي) . وأميل إلى أنّ الهمزة في هذه الصيغة، وتلك التي تسبق الهاء في نطق أهل جبل القهر وفيفا، جيء بها قياسًا على الهمزة التي في ضميري التكلّم (أنا) و (أنحن) وسائر ضمائر الخطاب المنفصلة . وربما كانت تقديمًا للهمزة التي ذكر (برجشتراسر) *Bergstrasser* أنّها كانت بآخر الضمير في العبرية والآرامية، ثم زالت، وبقيت في هذه اللهجات بعد أن تقدّمت على الهاء بما يُعرف بالقلب المكاني . حيث يقول: إنّ المفرد من ضمير الغائب، هو في العبرية ، وفي أقدم المستندات الآرامية: (هوا הוא) و (هيا היא) غير أنّ آخره في الإملاء

---

(١) ينظر: التعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا ٧٨، ولهجة فيفا الحميرية على الرابط (١٤٣٥/١١/١١):
http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?t=7545

(٢) ينظر : فقه العربية المقارن ٢٠١ .

(٣) وهي في أشعارهم كثير ، يقول الشاعر أحمد الزهراني :
يا هابط السوق عصرا والنهار أقفا
الضحوة للفائدة ما هِيْ كما الروحة
الموروثات الشعبية ١٦٣/٣. وينظر شواهد أخرى : ٣١٩/٣ ، ٣٢٦

(٤) ومنه قول الشاعر أحمد بن عثمان الشيخي من شعر اللُّبِيْني :
ياحمد تجنب عالشر آهو بيعديك الروح تفديك
الموروثات الشعبية ٢٦٨/١ . وينظر : ٢٢٩/١، ٥٢/٤، ٦٠ .

ألف تدلّ على همزة قد سقطت، فنستنتج من ذلك أنّ الأصل (هوأ) و (هيأ) وأنّ الهمزة حُذفت في العربية، وأبدلت واوًا في المذكّر، وياء في المؤنّث . ولا شكّ في أنّ ذلك الإبدال كان في زمن قديم جدًا، أقدم من زمان سائر تخفيفات الهمز في اللهجات العربية بكثير[1] .

والثالثة : (هُوَّه و هِيَّه)[2] كما ينطقهما أهل صعدة اليوم، وكثير من قبائل عسير الأزدية، وهذه، كما تقدم، لغة هَمْدانية قديمة . ولعلها، أيضًا، من لغات الأزد قديمًا، وكانت قبائل الأزد تجاور همدان قبل رحيلها عن أرض اليمن، وقد ذكرها سيبويه، ولكن من غير تشديد، فقال: ((وقالوا: هِيَه، وهم يريدون هِيَ، شبهوها بياء بعدي. وقالوا: هُوَه))[3].

وسمعت من لا يشدّد الواو، فيقول: (هُوَه وهِيَه) بضمّ الأول وتحريك الثاني، واجتلاب الهاء في الوقف، وهي شائعة في بعض قرى بني كبير . وربّما قيل (هُوْه) بضمّ الأول وتسكين الثاني . والوقوف على الكلمات بالهاء شائع في لهجات المنطقة ولاسيّما في قبيلة زهران، سمعت من يقول : (تُوْكَ غنمِيْه تَسُدِّنِيْه)[4] أي تلك غنمي تكفيني. وهم لا يمدّون الياء، وإنّما ينطقوها خفيفة، كأنّها كسرة قصيرة على الحرف الذي يسبقها، وهم يثبتون الهاء عند الوقف، فإذا وصلوا فالغالب أن تحذف . وفي جهات من تهامة زهران ناحية الحَجْرَة وديار بني ظويلم قرب أضم من تهامة بني مالك، إلى بعض ديار ميسان بالسَّراة ينطقون الياء محرّكة قبل الهاء، فيقولون: (أُخْتِيَه وأُمِّيَه).

وهذا الاستعمال ما زال مسموعًا، في منطقة الظاهرة والباطنة بسلطنة عمان[5].

---

(١) التطور النحوي ٨٢ (بتصرف يسير).

(٢) كما في قول الشاعر :

يا مهرة من شراها فإنها الفيد هِيَّه
مهرة تلاعب رسنها يوم ياجي غيرها

ينظر : الموروثات الشعبية ١٦٤/٣ .

(٣) الكتاب ١٦٣/٤.

(٤) سمعت هذه العبارة من رجل معمر حاورته في قرية عِيَاس من قرى بالطفيل من تهامة زهران . وهي شائعة جدًا في السراة ولا سيّما في سراة دوس . وينظر : أمثلة لهذه اللهجة على الرابط (١٤٣٥/١١/١٢هـ) :
http://www.aldeerah.net/vb/showthread.php?43249

(٥) ينظر ظواهر لغوية من لهجات أهل الباطنة والظاهرة بعمان على الرابط (١٤٣٥/١١/١٣ هـ) :

يلحقون هاء بعد ياء المتكلّم ،كما في لهجة زهران . ويظهر أنّ ذلك بسبب هجرة بطون كبيرة وشهيرة من زهران إلى عمان[١]. وقد جاء القرآن بهذه اللهجة في قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَه . نَارٌ حَامِيَةٌ ﴾[٢] وقوله تعالى: ﴿ مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيَه . هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَه ﴾[٣].

ثانيًا: ضمير مثنى الغائب (هُمَا) .

يدلّ هذا الضمير على المثنّى الغائب ذكرًا كان أو أنثى، شأنه في ذلك شأن الضمير " أنتما " يخلو من أية إشارة للتفريق بين الجنسين[٤] . قال ابن سيده :"وتثنية هي : هُما "[٥]. ويقول ابن جنّي:"هُمَا ليس تثنية هو حقيقة، إذ لو كان تثنية لوجب أن يكون هُوَ

http://www.alwatannews.net/NewsViewer.aspx?ID=733337gINIrZ733337T2dFWDjodUB3yw933339933339

(١) من نسل مالك بن فهم الدوسي . وكان يقيم بالسراة في قرية الجَبُور قرب جبل العِرْنَين، وقيل: في قرية الناصب بأبيدة . هاجر إلى عمان ومعه أخرون من بطون زهران من نسل غالب بن عثمان بن نصر بن زهران . ينظر : الأنساب للصحاري ٧١٥/٢، والتبيان في تاريخ أنساب زهران ١٦/٢ .

(٢) سورة القارعة، الآيتان ١٠، ١١.

(٣) سورة الحاقة، الآيتان ٢٨، ٢٩ .

(٤) الضمائر في اللغة العربية ٤١ .

(٥) المحكم ٣٤١/٤ .

هُوَانِ، وفي هِيَ هِيَانِ))[٦] . وقال ابن يعيش :"وتقول في التثنية (هما) والكلام عليه على نحو من الكلام على (أنتما) ، إلا أنّ (أنتما) ليس فيه حذف))[٧]. ثمّ يذكر أنّ أصل هُمَا (هوما) وهو مأخوذ من بناء الضمير المفرد، ثمّ حذفت الواو، فصار (هُمَا) والضمّة باقية على الهاء للدلالة على تلك الواو المحذوفة[٨] .

وقياسًا على (أنتما) يذكر الدكتور جبر أنّ هذا الضمير يتكوّن من القاعدة الضميرية (الهاء) و (الميم) التي تدلّ على مجاوزة الواحد، ثمّ ألف التثنية . ويرى أن أصل دلالته كانت أولا للمذكرَين، ثمّ أُشرك فيها الدلالة على المؤنثتين[٩] . ويرى آخرون أنّ العربية لم تفرّق في دلالة هذا الضمير بين المذكّر والمؤنّث؛ لقلّة استعماله[١٠].

(٦) علل التثنية ٧٨ (بتصرف يسير) .

(٧) شرح المفصل ٩٧/٣.

(٨) السابق ٩٧/٣.

(٩) الضمائر في اللغة العربية ٤١ .

(١٠) ينظر : حواش على الضمائر ٦٤.

وهناك من يرجّح أنّ هذا الضمير في المنفصل، هو عينه في المتّصل[1].

وكما خلت اللغات العروبية القديمة من ضمير تثنية الخطاب (أنتما) خلت كذلك من هذا الضمير عدا العربية الفصحى، واليمنية القديمة[2]. وجاء هذا الضمير في اللغات اليمنية اليمنية القديمة بلفظ (هُمَا 𐩠𐩣𐩱) كما في اللهجة الفصحى، و (هُماي 𐩠𐩣𐩺) و (هُمان 𐩠𐩣𐩬) هذا في السبئية[3]. وفي المعينية ورد بلفظ (سُمان 𐩪𐩣𐩬). وفي المهرية الحديثة ينطق بلفظ (شُيه)[4].

وسمعت أهل جبال القهر ينطقونه (إِهْما) بهمزة قبل الهاء ممالة نحو الكسر، مع تسكين الهاء، وكما مرّ في ضمير خطاب المثنى (أنتما) لم أسمع من يستعمل هذين الضميرين بصيغة التثنية سواهم . واحتفاظ هذه اللهجة بمثناهما موروث، بلا ريب، من اللغات اليمنية القديمة التي استعملت ضميري التثنية في الخطاب والغيبة. والاحتفاظ معناه أنّ هاتين الصيغتين كانتا في اللغة العروبية الأم (السامية الأم) وهذا يدحض مقولة أنّ التثنية في الضمائر بدعة اخترعتها العربية، ولم ترثها عن العروبية الأم[5]. يقول الدكتور الجرح :"وإن ما نراه من حالات التثنية في الضمائر العربية ليس مقدمة لظاهرة تحاول العربية ابتداعها، وإنّما هو بقية لظاهرة سامية تحرص العربية على التمسّك بها))[6] .

وأمّا اللهجات في منطقة الباحة فقد اختفى منها هذا الضمير، سواء أكان متّصلاً أم منفصلاً، ويستعيضون عنه بضميري الجمع (هُم) و (هُن). وهو يتفق في هذا مع الضمير (أنتما) كما تقدم . ولعل هذه اللهجات قد عرفت، على الأرجح، ضمائر التثنية في يوم ما، ولكنّها اختفت منها كما اختفت من معظم اللغات العروبية[7]. ويظهر أنّ تثنية

---

(١) الضمير بنيته ودوره في الجملة العربية ١٧٢ . وينظر : التشكيل التشكيل الصوتي للضمائر ٨٣ .

(٢) ينظر : المختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٤ .

(٣) ينظر : المختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٤ .

(٤) ينظر : لغة عاد ٣٧٣، واللهجة الجبالية ١٧.

(٥) ينظر : التطور النحوي ٧٨ .

(٦) نظرة تحليلة مقارنة على الضمائر العربية ١٥٢ .

(٧) ينظر : قواعد اللغة العبرية (تطبيقات ونصوص) ٢٨.

الضمائر كانت أسرع في الاحتفاء من تثنية الأسماء الظاهرة التي بدأت تأخذ في الاختفاء هي الأخرى، كما مرّ في حديثنا عن الضمير (أنتما). وهذا ما حصل في معظم اللغات العروبية (السامية) التي اتّجهت إلى التخلّص من التثنية في كلٍّ من الأسماء الظاهرة والضمائر، وانقرضت منها ضمائر التثنية فعلاً، بينما لا تزال تثنية الأسماء الظاهرة في طريقها إلى الانقراض .

ثالثًا : ضمير جماعة الغائبين (هُمْ) .

ورد هذا الضمير للدلالة على الغياب والجمع والتذكير[١].

ويرى بعض المتقدّمين أنّ الأصل في هذا الضمير هو الهاء وحدها، والميم زائدة ، يقول ابن يعيش :"وتقول في جمع المذكّر (هُمُو) تزيد ميمًا وواوًا علامة للجمع، كما زادوهما لذلك في قاموا وأنتمو، هذا هو الأصل، أعني إثبات الواو، وقد تحذف الواو فرارًا من ثقلها، ولأنّ اللبس مرتفع؛ لأنّه لا يلبس بالواحد لأنّ الواحد لا ميم فيه، والتثنية يلزمها الألف بعد الميم، ولما حُذفت الواو أُسكنت الميم))[٢]

وهذا يتّفق مع وجهة نظر بعض الباحثين المعاصرين الذين يرون أنّ هذا الضمير لا يعدو أن يكون وصلاً للقاعدة الضميرية (الهاء) بالمكيف الضميري (مو) الدال على جماعة الذكور[٣] . في حين يرى أبو علي الفارسي أنّ (هم) بكماله هو الضمير، وأنّ الميم من تمامه، وليست زائدة[٤] .

ويرد هذا الضمير في العروبيات القديمة بالصيغ التالية [٥] :

- الأكادية: *šun(u)* .
- العبرية: הֵמָּה *hêmma* [٦] و הֵם *hêm* .
- أرامية العهد القديم : הִמּוֹ *himmô* و הִמּוֹן *himmôn* .
- السريانية : ܗܢܘܢ *hennôn* .

---

(١) الضمائر في اللغة العربية ٤٢ .

(٢) شرح المفصل ٩٧/٣. وينظر : المساعد ٩٩/١ .

(٣) ينظر : الضمائر في اللغة العربية ٤٢ .

(٤) ينظر : المساعد ٩٩/١ .

(٥) فقه اللغات السامية ٨٥ ، وفقه العربية المقارن ٢٠٧ .

(٦) ينتهي هذا الضمير في نصوص العهد القديم بهاء، كما في لهجات المنطقة، ولكنها تنطق في العبرية الحديثة ألفًا . ينظر أمثلة لذلك : سفر التكوين ٤/٦، ١٤/٧، ٣٥/٤٢، ٣/٤٤ .

الكنعانية (الفينيقية) : *hmt*[1].

- الأوجاريتية : *hm* .

- الحبشـــــــية : *emûntû* እሙንቱ፡ و *weetomu* ውእቶሙ፡ .

- اليمنية القديمة : هُمُو 𐩠𐩣𐩥 هُم 𐩠𐩣 في السبئي . وفي المعيني سُمو 𐩪𐩣𐩥[2] .

وفي اللهجات المعاصرة يُنطق في العامية المصرية (هُمّ) بتشديد المـيم، ويسـتعملونه للذكور والإناث[3]. وفي اليمن يشيع استعماله بالصيغة (هُمْ) كما في الفصحى، إلا أن أهـل الأهنوم وحاشد وكثيرًا من رجـال الحَجْـر يكسرون الهاء فينطقونه بالصـيغة (هِـمْ)[4] وكذلك ينطقه بعض أهل فلسطين[5] . وهـي تماثل إحدى صيغتيه في العبرية، كما مـرّ في جدول اللغات.

وسمعت بعض بني قيس من قبائل رجال ألمـع بتهامـة عسـير ينطقونـه بصـيغته الفصحـى(هُمْ) غير أنهم يستعملونه لجمـع الذكور والإناث . وفي تهامة اليمن يبدلون الميم نونًا ساكنة فيقولون (هُـنْ) بضـمّ الهـاء وسكون النون، ويستعملونه لجمـع الـذكور والإناث[6] وهذا شبيه بلهجتي بيروت ودمشق المعاصرتين، إذ هما يستخدمان الصيغة (هِنِّن *hinne*) لجمع الـذكور والإنـاث علـى السواء[7]. وهذا، أيضًا، يذكرنا، كمـا مـرّ، بقولهم في سائر بلاد الشام (أنْتُنْ *antun*) في خطاب جمع الذكور والإناث .

وفي المهريّة الحديثة ينطقونه (شُمْ) وربما (شُهْم) بهاء خفيفة[8]. وهذه الصيغة امتـداد لصيغته في المعينية والآكادية، الـتي اسـتعملتا السين والشين بدلاً من الهاء، كما مرّ في ضمير

---

(١) ينظر : اللغة الكنعانية ٣١٨ .

(٢) ينظر : اللغة اليمنية القديمة ١٠٦، والمختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٥ ، ولهجات اليمن قديمًا وحديثًا ١٩ .

(٣) ينظر : تحريفات العامية ١٠٣، واللهجات العربية (الفصحى والعامية) ٢٩١/١.

(٤) ينظر : لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٦٣، ودراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية ٥٥ .

(٥) ينظر : ملامح التطوّر اللغوي في العربية : الرابط (١٤٣٥/١٠/١١) :

http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=69:190&catid=6:2008-06-07-09-32-13&Itemid=337 .

(٦) ينظر : اللهجة التهامية ١٣٦ .

(٧) ينظر : فقه العربية المقارن ٢٠٨ .

(٨) ينظر : لغة عاد ٣٧٣، ومن لهجات مهرة ٢٨ .

الغائب هو . وفي جبل القهر ينطقونه (أِهِم) بكسر الهاء وهمزة ممالة نحو الكسر، وكـذلك يُنطق في لهجات فيفا [١] .

وللناس في نطقه بمنطقة الباحـة طـرق ثلاث، هي :

الأولى : (هُمْ) بضمّ الهـاء وسـكون الميـم ، كما في الفصحى . ولا يختلف نطقهم له في الوصل عن هذه الصيغة، سواء وُصـل باسم أو فعل أو حرف .

والثانية: (أُهُمْ) بضمّ الهمزة والهـاء، والميم ساكنة، وهذه الصورة تشبه صيغة نطقه في جبل القهر . وكثيرًا ما تُمد الهمزة فيقـال (آهُمْ) [٢] .

والثالثة : (هُمَّه) بضمّ الهاء وتشـديد الميم ، وتحذف الهاء في الوصل[٣] .

(١) ينظر : التعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا ٧٨.
(٢) يقول الشاعر عطية الزيادي :
أخوالي آهم رجاجيل الصـعاقرة لـو بصـروا النـاس فـي طولـه ومقصـره ينظـر : الموروثـات الشـعبية ٢٨٥/٣ . وفيـه (أهـم) بالنبر، ولا يستقيم به الوزن .
(٣) يقول الشاعر مخالف الدوسي :
في ملتقى واهله عليه أمسوا محازين
مالعـدو مـا هُمَّ حـازين
الموروثات الشعبية ٢٢٧/١ .

والصورتان الأخيرتان جاءتا على قياس المفرد في المدّ والتشديد وزيادة الهمزة والهاء . وتشديد الميم مع زيادة الهاء يقابله تمامًا صيغة الضمير في العبريـة (הֵמָּה *hêmma*) وكسر الهاء أو ضمّها لا يمثّل فارقًا يمنع مـن هذه المقابلة، لأنّ الأصل في العبرية هو الضمّ، بدليل اشتراك معظم الصيغ فيه، ثمّ تخلّت عنـه العبرية لاحقًا؛ لأسباب صوتية تخففية[٤] .

رابعًا : ضمير جماعة الغائبات (هُنَّ) .

يرد هذا الضمير للدلالة علـى الغيـاب والجمع والتأنيث[٥] .

وتقدّم في ضمير جمـع المخاطـب، أنّ العمدة في التفريق بين خطاب جمـع المـذكّر والمؤنّث لا يعتمد على الحركة بل باعتماد الميم للمذكّر والنون للمؤنّث . والأمر نفسه يُقـال هنا، فالميم علامة الذكور الغـائبين، والنـون علامة الإناث الغائبات . يقول المبرد :"وجمـع المؤنث بالنون مكان الميم))[٦] ثمّ يَرى، ومثله

(٤) ينظر : الضمائر في اللغة العربية ٤٢ .
(٥) الضمائر في اللغة العربية ٤٣ .
(٦) المقتضب ٢٧٠/١ .

ابن جنّي، أنّ علّة تشديد النون في هذا الضمير (هُنَّ) لتكون بإزاء الواو والميم في ضمير جمع الغائب (هُمُو)[1].

وتأتي صيغ هذا الضمير في اللغات العروبية بالصور التالية :

- الأكادية: *šina*
- العبرية: הֵנָּה *hênnâ*[2] و הֵן *hên* .
- آرامية العهد القديم: אִנִּין *innin* .
- السريانية: ܗܶܢܶܝܢ *hennên* .
- الكنعانية (الفينيقية) : *hmt* .
- الأوجاريتية: *hn* .
- الحبشية: እማንቱ *emantu* و ውእቶን: *weeton* .
- اليمنية القديمة: هُنَّ 𐩠𐩬 في السبئية. ولم يرد في النقوش المعينية المكتشفة[3].

وفي اللهجات الحديثة ينطقه أهل صنعاء ويافع وحوطة بني تميم (هِنْ) بكسر الهاء وسكون النون، وفي لهجة قبائل حاشد ومناطق الحد بيافع ينطقونه (هِنَّه) بكسر الهاء وتشديد النون وزياده الهاء[4] وهي لهجة في رجال الحَجر أيضًا. وفي خُبان السفلى يقولون في نطقه: (حَقْهِنَّه)[5]. وفي تهامة اليمن ينطقونه،كما مرّ (هُنْ) بضم الهاء وسكون النون، ويستعملونه لجمع الذكور والأناث[6]. وفي لهجات المهرة ينطقونه (سَنْ) وربما (سَهَنْ) بهاء خفيفة[7] . وفي جبل فيفا ينطقونه (أِهِنَّ) بهمزة مرققة ممالة نحو الكسر، مع كسر الهاء، وتشديد النون[8]، وسمعت أهل جبل القهر، ينطقونه (أُهُنْ) بضمّ الأول والثاني وتسكين النون، وفي تهامة بالقرن وبعض العوامر ينطقونه (إِهِنْ) بكسر الهمزة والهاء، ويستعملونه لجماعة الإناث والذكور دون تمييز.

(١) ينظر : المقتضب ١/٢٧٠ ، والبيان في شرح اللمع ٣٣٢ .

(٢) ينتهي هذا الضمير في نصوص العهد القديم بهاء، كما في ضمير جمع الغائبين، وكما ينطق في لهجات المنطقة . ولكنّها تنطق في القراءة العبرية المعاصرة ألفًا. ينظر أمثلة لذلك : سفر التكوين ٢/٦، ٢١/٢٩، ٤١/١٩، والخروج ١/١٩، والعدد ٣١/١٦ .

(٣) ينظر : اللغة اليمنية القديمة ١٠٦، والمختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية ٥ .

(٤) ينظر : لهجات اليمن قديمًا وحديثًا ٦٣ ، واللغة المحكية في حوطة بني تميم ١٨٠، ومن خصائص لهجة سرو حمير . الرابط (١٤٣٥/١١/٢١):
http://www.yafea١.com/vb/showthread.php?t= ١٠١٤٩٩

(٥) ينظر : المصادر السابقة .

(٦) ينظر : اللهجة التهامية ١٣٦ .

(٧) ينظر : لهجات مهرة ٢٨، واللهجة الجبالية ١٧ .

(٨) ينظر : التعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا ٧٨ .

وفي منطقة الباحة ينطق النـــاس هـــذا الضمير على ثلاثة وجوه :

الأول: (هُنْ) بضمّ الهـــاء وســـكون النون، كما ينطق في تهامـــة الـــيمن، ولكـــن للإناث فقط .

والثاني: هُنَّه، بضمّ الهاء وتشديد النون، والوقوف بالهاء . وربما أبقوا الهاء في الوصل.

الثالث: أُهُنْ، بهمزة مضمومة قبل الهاء ، وسكون النون، كما ينطقه أهل جبل القهر ، وكثيرًا ما تمدّ الهمزة قياسًا على ضمير المفـــرد والجمع المذكّر ، فيقولون : (آهُنْ) .

الرابع: آهُنَّه، بهمزة ممدوة قبل الهاء، مع ضم الهاء وتشديد النون، وزيادة الهاء.

ويلاحظ أنّ أقـــرب هـــذه الصـــيغ إلى الفصحى صيغة (هُنَّه) مع جلب الهاء بـــآخر الضمير، قياسًا على صيغة الضمير في المفـــرد والجمع (هُوَّه هِيّة هُمَّة) . وقد ذكر سيبويه الهاء في الوقف على الضمير المفـــرد، وورد أنّ التشديد مع الهاء لغـــة همدانيـــة[١]. وتلتقـــي الصيغتان (هُنْ) و (هُنَّه) بصيغتيه المذكورة في بعض اللهجات جنوب الجزيرة العربية، كما مرّ ، وكذلك بصـــيغتيه **العبرية** (הֵן *hên* و הֵנָּה *hênnâ*) وأسلفت أن كسر الهـــاء أو ضمّها لا يمثّل فارقًا يعتد به في هذه المقارنـــة، لأنّ الأصل في كلّ ذلك هو الضمّ[٢] .

(١) راجع الحديث عن ضميري الغائب (هُوَ و هِيَ) .

(٢) ينظر : الفقرة الثالثة من المبحث السابق .

الخاتمة

بعد الانتهاء بحمد الله وفضله من هذه الدراسة يمكن تلخيص أبرز النتائج وأهمها فيما يلي :

- تزخر منطقة الباحة بظواهر لهجية نادرة ، تحتوي جميع المستويات اللغوية، وتحتاج إلى جهود علمية كبيرة لجمعها ودراستها . وهذه الدراسة دليل نموذجي على ذلك .

- قدّم البحث دراسة وصفيّة مقارنة، وهي الأولى من نوعها ، لصيغ ضمائر الرفع المنفصلة في لهجات منطقة الباحة .

- أَصَّلَتْ هذه الدراسة للظواهر اللهجية في ضمائر الرفع المنفصلة في منطقة الباحة؛ بالعودة إلى الأصول من كتب النحو واللغة، مع مقارنتها باللغات العروبية القديمة (السامية) وبعض اللهجات العربية المعاصرة .

- وضّحَتْ الدراسة أنّ ظاهرة التعدّد اللهجي الذي نصّت عليه كتب التراث اللغوي في الضمائر العربية لم يكن عملاً اصطنعه النحاة واللغويون، بل هو ظاهرة موغلة في تاريخ العربية القديم .

- تعكس ظاهرة التعدّد اللهجي في ضمائر العربية قديمًا وحديثًا أحد أشكال التطوّر اللغوي، وذلك ناتج عن سعة هذه اللغة وعمرها الطويل .

- تتباين لهجات منطقة الباحة في استعمال هذه الضمائر بين الاستعمال الموافق للفصحى، وهو قليل، والاستعمال اللهجي الذي يلتقي لفظًا ودلالة بلهجات عربية معاصرة ولغات عروبية قديمة

- كشف البحث الصلة بين بعض اللغات العروبية القديمة (السامية) ولهجات هذه المنطقة، ولاسيما العبرية والآرامية التي كُتب بهما العهد القديم . وأنّ ما يُسمّى اللغات السامية ما هو إلا لغات أو لهجات عربية منبثقة عن عربية قديمة نشأت قبل التفرق في بيئة لغوية واحدة، يرجّح الباحث أن تكون في جنوب غرب الجزيرة العربية .

- يرى الباحث أنّ التسمية الصحيحة لتلك اللغات أو اللهجات المهاجرة هي أن تُسمّى اللغات العروبية أو لهجات الجزيرة العربية القديمة، وهي التسمية الأقرب إلى روح العلم والفكر المجرّد من الأهواء والمآرب . وما

بدعة (السامية) إلا لإبعاد الاسم الحقيقي للشعوب المهاجرة من جزيرة العرب، وهي شعوب عربية خالصة. والغاية من ذلك هو جعل العبرية، وهي إحدى اللهجات العربية القديمة، هي اللغة الأم لجميع اللغات السامية بزعمهم .

– رجّح البحث رأي الكوفيين الذي يقول بأصالة الألف الأخيرة في (أنا)، وأنها ليست بزائدة،كما يقول البصريون. وذلك استنادًا إلى وجود هذه الألف في كل اللغات العروبية التي تشترك في بنية الضمير المكوّن من الهمزة والنون وحرف اللين في الأخير.

– أشار البحث إلى أن ضمير المتكلّمين (نَحْنُ) لم يستعمل في لهجات المنطقة بصورته المعجمية قط، وكان من أكثر الضمائر التي حدث بها تطور لهجي لأكثر من شكل، بعضها ذو تأثر واضح باللغات العروبية القديمة .

– رجح البحث أن الأصل في الضمير نحن هو الصيغة (أنْحُـِن) وهي الصيغة الأشهر في لهجات المنطقة، وهي من الصيغ الموروثة المغرقة في القدم، ورثتها اللهجة من أصل قديم تشترك فيه الكنعانية والعبرية .

– كشف البحث عن قدم الصيغة اللهجية (أنحم) وأنها قد تكون أصل ضمير المتكلمين في اللغات العروبية كلها .

– أظهر البحث أنّ بعض لهجات المنطقة تدغم النون في التاء في جميع ضمائر الخطاب، ولهجة أخرى تقلب التاء في ضمير الخطاب كافًا (أكَّ) وهي تلتقي في ذلك ببعض اللهجات المعاصرة في اليمن وجبال شرق منطقة جازان، بل بمعظم صور نطقه في اللغات العروبية القديمة .

– يُزاد في لهجات المنطقة ياء بآخر ضمير المخاطبة (إِنتِي) . وهي ، في قولٍ راجح، متولدة من إشباع الكسرة على التاء. ونقل الباحث الرأي القائل بأصالتها، ثم قُصرت هذه الحركة لتصبح كسرة قصيرة (أنتِ) موضحًا أن الكسرة الطويلة (ي)

هي من لواحق المؤنث المستعملة كثيرًا في الضمائر والأفعال .

- زيادة هاء السكت لهجة قديمة، وتلحق في لهجات المنطقة بآخر ضمائر الخطاب (أنتَه) و (أنتِه) وكذلك بجميع ضمائر الغياب المنفصلة، كما تلحق بآخر الكلمات المختومة بياء المتكلم .

- تتقدّم الهمزة ضمائر الغياب المنفصلة في بعض لهجات المنطقة، ورأى البحث أنه جيء بها مقايسة على الهمزة التي تسبق ضمائر التكلم والخطاب المنفصلة .

- خلت اللهجات في منطقة الباحة من ضميري التثنية (أنتما و هما) واستعاضوا عنهما بضمائر جمع الذكور والإناث المنفصلة في الخطاب والغيبة . مع التنويه بأن ظاهرة التثنية في الضمائر والأسماء قد خلت منها معظم اللغات العروبية القديمة .

- تضعيف الميم والنون في ضميري جماعة الذكور والإناث وزيادة الهاء بآخرهما (هُمَّه) و (هُنَّه) ظاهرة لغوية قديمة تلتقي فيها اللهجة باللغة العبرية .

- يوصي الباحث، أخيرًا، بضرورة المسارعة إلى جمع تلك اللهجات ودراستها قبل اندثارها بموت الذين ما زالوا يلهجون بها .

فهرس المصادر والمراجع

– الإبدال والمعاقبة والنظائر، للزجاجي، تحقيق: عز الدين التنوخي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ١٣٨١ ه .

– الإبدال، لأبي الطيب اللغوي، تحقيق: عز الدين التنوخي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٣٧٩ه .

– آرامية العهد القديم، يوسف متي قوزي، ومحمد كامل روكان، منشورات المجمع العلمي، بغداد، ١٤٢٧هـ .

– ارتشاف الضرب، لأبي حيان، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط .الأولى، ١٤١٨ه.

– الأزد ومكانتهم في العربية ، أحمد بن سعيد قشاش . مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١١٦، السنة ٣٤، ١٤٢٢ هـ .

– أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي حجازي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م.

– الإكليل، للهمداني، تحقيق: محمد علي الأكوع، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط .الثالثة، ١٤٠٧ه.

– ألف باء، أبو الحجاج يوسف محمد البلوي ، عالم الكتب، بيروت .

– الأنساب، لأبي المنذر سلمة بن مسلم الصحاري، تحقيق: محمد إحسان النص، مطبعة الألوان الحديثة، مسقط، ط. الرابعة ١٤٢٧ه .

– الإنصاف في مسائل الخلاف، للأنباري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٠٧هـ .

– أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، ط. الخامسة، ١٣٩٩هـ .

– البارع في اللغة، لأبي علي القالي، تحقيق: هاشم الطعان ، مكتبة النهضة، بغداد، ط .الأولى، ١٩٧٥م

– البحر المحيط ، لأبي حيان، تحقيق: صدقي محمد جميل، المكتبة التجارية، مصطفى الباز، مكة المكرمة، ١٤١٢ه.

– بلاد حوالة، صالح بن عيدان آل سهيل، وآخرون، مطابع هلا، الرياض، ط. الأولى، ١٤٢١هـ.

– البيان في شرح اللمع، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: علاء الدين حمويه، دار عمَّار، عمان، ط. الأولى، ١٤٢٣هـ .

– تاريخ اللغات السامية . إسرائيل ولفنسون، دار العلم، بيروت، ط.الأولى، ١٩٨٠م.

- التبيان في تاريخ أنساب زهران ، لعلي بن محمد بن سدران الزهراني، مطابع الشاطئ الحديثة، الدمام، ط .الأولى، ١٤١٥هـ.

- تحبير الموشين في التعبير بالسين والشين، للفيروز آبادي، تحقيق: محمد خير محمد، دار قتيبة، دمشق، ١٤٠٣هـ .

- تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبيانات والحروف والحركات ، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة .

- التسهيل، لابن مالك (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد) تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٨٧هـ .

- التشكيل الصوتي للضمائر في اللغة العربية، سائدة مصلح محمد الضمور، رسالة علمية، جامعة مؤتة، ٢٠٠٩ م .

- التصريح بمضمون التوضيح، لخالد الأزهري، تحقيق: عبد الفتاح بحيري، الزهراء للأعلام العربي، ط.الأولى، ١٤١٨هـ.

- التطور النحوي للغة العربية، برجشتراسر، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي،القاهرة، ط. الثانية، ١٤١٤هـ

- التعريف والإشكال الصوتي في لهجات فيفا، لمحمد بن مسعود الفيفي . تحت الطبع، ١٤٣٤هـ.

- التغيّر التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، آمنة صالح الزعبي، دار الكتاب الثقافي، إربد، ط. الأولى، ١٤٢٦هـ .

- تكملة المعاجم العربية، رينهارت بيتر آن دُوزِي، ترجمة محمَّد سَليم النعَيمي، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ط. الأولى، من ١٩٧٩ - ٢٠٠٠ م .

- تهذيب اللغة، للأزهري، تحقيق: جماعة من العلماء، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، القاهرة، ١٣٨٤هـ.

- حجة القراءات، لأبي زرعة، تحقيق: سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. الرابعة، ١٤٠٤هـ .

- حروف المعاني بين الأصالة والحداثة، حسن عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٠م .

- الحضور اليماني في تاريخ الشرق الأدنى، فضل عبد الله الجثام، منشورات دار علاء الدين، دمشق، ط. الأولى، ١٩٩٩م .

- الحلقة المفقودة، عبد الرحمن الرفاعي، دار اللطائف، القاهرة .

- حواش على الضمائر، إسماعيل أحمد العمايرة وحنان إسماعيل العمايرة . مجلة الجامعة

الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول. يناير ٢٠١٣م.

– خزانة الأدب، للبغدادي، تحقيق: عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط . الثالثة، ١٤٠٩ه.

– خصائص اللغة الحضرمية، سيف بن حسين القعيطي، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند.

– خصائص اللهجة الكويتية ، عبد العزيز مطر، جامعة الكويت، الكويت، ط. الأولى، ١٩٦٩م .

– خصائص لغة تميم، ضاحي عبد الباقي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٤٠٥هـ.

– دار الطراز في عمل الموشحات، لابن سناء الملك، تحقيق: جودة الركابي، دمشق، ١٣٦٨هـ.

– الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبي، ت — أحمد بن محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط٠ الأولى، ١٤٠٦ه.

– دراسات في لهجات شمال وجنوب الجزيرة العربية، أحمد حسين شرف الدين، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط. الأولى، ١٤٠٤هـ .

– دروس اللغة العبرية، ربحي كمال، مطبعة جامعة دمشق، ط. الثالثة، ١٣٨٣هـ .

– ديوان أبي جعيدي ، جمعه : عمر صالح الحمدان، وأحمد شرهان الغامدي، الدار العربية للطباعة والنشر، الرياض، ١٤٢٩هـ .

– ديوان أبي النجم العجلي، جمعه : علاء الدين أغا، النادي الأدبي، الرياض، ١٤٠١هـ .

– ديوان أحمد الباشه العمري، جمعه وشرحه وقدم له أحمد سعيد موسى العمري، ط. الأولى، ١٤٣٠ هـ .

– ديوان الأعشى (ميمون بن قيس) تحقيق: محمد محمد حسن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. السادسة، ١٤٠٣ هـ .

– ديوان مجنون ليلى، تحقيق: عبد الستار فراج، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٧٩ه.

– السبعة، لابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط. الثالثة، ١٩٨٨م.

– سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط. الأولى، ١٤٠٥هـ .

– شرح الأشموني = منهج السالك إلى ألفية ابن مالك .

- شرح التسهيل، لابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط. الأولى، ١٤١٠هـ .

- شرح الكافية ، للرضي، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ١٣٩٨هـ.

- شرح المفصل، لابن يعيش، عالم الكتب، بيروت.

- شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الاستراباذي، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٥هـ .

- الصاحبي في فقه اللغة، لابن فارس، تحقيق: مصطفى الشويمي، بدران للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٢هـ.

- صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، للقلقشندي، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٣٤٠هـ.

- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) للجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط.الثالثة، ١٤٠٤هـ.

- الصويدرة (الطرف قديمًا) آثارها ونقوشها الإسلامية، سعد بن عبد العزيز الراشد، مؤسسة ليان للثقافة، الرياض، ١٤٣٠هـ .

- ضرائر الشعر، لابن عصفور، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، بيروت، ط. الثانية، ١٤٠٢هـ.

- الضمائر في اللغة العربية، محمد عبد الله جبر،دار المعارف ، القاهرة، ط. الأولى، ١٩٨٣م .

- الضمير (بنيته ودوره في الجملة العربية) للشاذلي الهشيري، منشورات كلية الآداب، جامعة منوبة، سلسلة اللسانيات، المجلد٧١، تونس، ٢٠٠٣م .

- الضمير نحن (دراسة لغوية) طارق نجم عبد الله، مجلة اللسان العربي، العدد ٣٥، ١٩٩١م.

- ظاهرة الإبدال في لهجات الإمارات، أحمد محمد عبيد، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، دار الكتب الوطنية، ط. الأولى، ٢٠١٣م .

- ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية، إسماعيل أحمد عمايرة، مركز الكتاب العلمي، عمان، ط.الأولى، ١٤٠٧هـ .

- العرب والساميون والعبرانيون، أحمد داود، ط. الأولى، ١٩٩١م .

- العربية الفصحى نحو بناء لغوي جديد ، هنري فليش، تعريب وتحقيق: عبد الصبور شاهين، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٦٦م .

- عقود الجمان من أمثال قبائل زهران، عبد الله بن محمد الزهراني، مطابع بهادر، مكة المكرمة، ط. الأولى، ١٤١٩هـ .

- علل التثنية، أبو الفتح عثمان بن جني ، تحقيق صبيح التميمي، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، ١٩٩٢م .

- علل النحو ، لأبي الحسن ابن الوراق، تحقيق محمود الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، ط. الأولى، ١٤٢٠هـ .

- العهد القديم العبري ، الأبوان بولس الفغالي، وأنطوان عوكر . الجامعة الأنطوانية، لبنان، ط. الأولى، ٢٠٠٧م .

- عودة التاريخ (في التأسيس للميتولوجيا العربية) جمال الدين الخضور، دار الفرقد، دمشق، ط. الثانية، ٢٠١٠م .

- الفاضل في اللغة والأدب، للمبرد، تحقيق: عبد العزيز الميمني، دار الكتب، القاهرة، ١٩٥٦م.

- فصول في فقه العربية، رمضان عبد التواب، مكتبةالخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط. الثانية، ١٤٠٤هـ.

- فقه العربية المقارن، رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. الأولى، ١٩٩٩م .

- فقه اللغات السامية، كارل بروكلمان ، ترجمة رمضان عبد التواب، الرياض، جامعة الرياض (الملك سعود) ط.الأولى، ١٩٧٧م .

- فقه اللغة المقارن، إبراهيم السامرائي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. الرابعة، ١٩٨٧م .

- فقه اللغة وسر العربية، لأبي منصور الثعالبي، تحقيق: خالد فهمي، مكتبةالخانجي، القاهرة، ط. الأولى، ١٤١٨هـ .

- في الأصوات اللغوية (دراسة في أصوات المد العربية) غالب فاضل المطلبي، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق، ١٩٨٤م .

- في سراة غامد وزهران ، لحمد الجاسر، منشورات دار اليمامة لبحث والترجمة والنشر، الرياض، ط. الثانية، ١٣٩٧ه.

- في قواعد الساميات (العبرية والسريانية والحبشية) رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. الأولى، ١٤٠٣هـ .

- القاموس المحيط، للفيروزآبادي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. الثامنة، ١٤٢٦هـ.

- القبائل الثمودية والصفوية، محمود محمد الروسان، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط. الثانية،١٤١٢هـ .

- قواعد اللغة العبرية (تطبيقات ونصوص) فاروق محمد جودي، سعيد حرب، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٦م.

- قواعد اللغة العبرية، عوني عبد الرؤوف، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، عين شمس ١٩٧١م .

- قواعد اللغة النبطية، سليمان بن عبدالرحمن الذييب، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط. الثانية ١٤٣٢هـ .

- الكافية في علم النحو، ابن الحاجب جمال الدين بن عثمان بن عمر، تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، ط.الأولى، ٢٠١٠ م

- كتاب الطلقية،عبد الله صالح الحامد، مطابع الجندول، جدة، ط. الأولى، ١٤١٥هـ

- الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. الثالثة، ١٤٠٨ه.

- الكتابة العربية والسامية، رمزي منير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. الأولى، ١٩٨١م .

- اللباب في علل البناء والإعراب ، العكبري ، تحقيق غازي مختار طليمات، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط. الأولى، ١٤١٦هـ .

- اللسان الأكادي . عيد مرعي، منشورات وزارةالثقافة، دمشق، ط. الأولى، ٢٠١٢م .

- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر ، بيروت.

- لغة الضاد ونقوشها المسندية، محمد علي الحجري، دار التوجيه المعنوي، صنعاء، ٢٠٠٥م .

- اللغة المحكية في حوطة بني تميم، محمد بن باتل الحربي، مركز حمد الجاسر الثقافي، الرياض، ط. الأولى، ١٤٢٩هـ .

- اللغة اليمنية القديمة، فاروق إسماعيل، دار الكتب العلمية، تعز، ط. الأولى، ٢٠٠٠م

- لغة عاد، علي أحمد الشحري، منشورات مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات، العين ، ٢٠٠١م.

- اللمع، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: حامد المؤمن، عالم الكتب، بيروت، ط. الثانية، ١٤٠٥هـ .

- اللهجات العربية (الفصحى والعامية) جمع ثروت عبد السميع، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط. الأولى، ٢٠٠٦م .

- اللهجات العربية (بحوث ودراسات) جمع ثروت عبد السميع، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط. الأولى، ٢٠٠٤م .

- اللهجات العربية القديمة، تشيم رابين، ترجمة عبد الكريم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط. الأولى، ٢٠٠٢م .

- اللهجات العربية في التراث، لأحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٣٩٩هـ.

- اللهجات العربية في القراءات القرآنية، عبده الراجحي ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م .

- لهجات اليمن قديمًا وحديثًا، أحمد حسين شرف الدين، مطبعة الجبلاوي، ١٩٧٠م .

- اللهجات في الكتاب لسيبويه، صالحة راشد الغنيم، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي، ط. الأولى، ١٤٠٥هـ .

- لهجات فيفا ٢٧٤ (مجلة الدراسات اللغوية (مركز الملك فيصل) مجلد ١٤، عدد ١، محرم - ربيع الأول ١٤٣٣هـ)

- اللهجات وأسلوب دراستها، أنيس فريحة، دار الجيل، بيروت، ط. الأولى، ١٤٠٩هـ .

- لهجة أزد السراة في عصر الاحتجاج اللغوي، جمعان بن عبد الكريم الغامدي، منشورات نادي جازان الأدبي، مطابع الشرق الأوسط، الرياض، ط. الأولى، ١٤٢٦هـ .

- اللهجة التهامية في الأمثال اليمانية، ، عبد الله خادم العمري، مطابع التوجيه المعنوي، ط. الثانية، ٢٠٠٠م .

- اللهجة الجبالية، مسلم بن سهيل العمري الحكلي، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، ط. الأولى، ١٤٢٩هـ.

- لهجة قريش، مختار الغوث، دار المعراج الدولية للنشر، الرياض، ط. الأولى، ١٤١٨هـ .

- مجلة مجمع اللغة العربية في خمسين عامًا، شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية، ط. الأولى، ١٤٠٤هـ .

- مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل ، بيروت، ط. الثانية، ١٤٠٧هـ.

- المحكم، ابن سيده، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى، ١٤٢١هـ .

- مختارات من النقوش اليمنية القديمة، محمد عبد القادر بافقيه وآخرون، المنظمة العربية للثقافة والفنون، تونس، ١٩٨٥م .

- المختصر في علم اللغة العربية اليمنية الجنوبية، أغناطيوس غويدي، مطبعة السناتو، رومية، ١٩٣٠هـ .

- المدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. الثانية، ١٤٠٥هـ .

- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، للسيوطي، ت – محمد جاد المولى ورفيقيه، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٠٦ه.

- المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق: محمد كامل بركات، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٠ه.

- معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، تحقيق: عبد الجليل شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط. الأولى، ١٤٠٨ه.

- معجم العادات والتقاليد واللهجات المحلية في منطقة عسير، عبد الله بن سالم الفائع القحطاني، إدارة المطبوعات العامة بوزارة الإعلام، ط. الأولى، ١٤١٤هـ .

- معجم المفردات الآرامية القديمة، سليمان بن عبد الرحمن الذييب، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٢٧هـ

- المعجم المفصل في النحو العربي، عزيزة الفوال، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى، ١٤١٣ه.

- المعجم اليمني، مطهر علي الأرياني، دار الفكر، دمشق، ط. الأولى، ١٤١٧هـ .

- مغامرات لغوية، عبد الحق فاضل، دار العلم للملايين، بيروت .

- مفتاح اللغة المصرية القديمة، أنطوان زكري، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط. الأولى، ١٤١٧هـ .

- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، لجواد علي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. الأولى، ١٩٧١ه.

- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة ، عالم الكتب، بيروت .

- ملامح في فقه اللهجات العربيات، محمد بهجت قبيسي، دار شمأل للطباعة والنشر، دمشق، ط. الأولى، ١٩٩٩م .

– الملخص في ضبط قوانين العربية، لابن أبي الربيع القرشي، تحقيق: علي سلطان الحكمي، ط. الأولى، ١٤٠٥هـ.

– من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط. السادسة، ١٩٧٨م .

– من لهجات مهرة وآدابها، علي محسن آل حفيظ، مطابع النهضة، مسقط .

– المنصف، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، عيسى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ .

– منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، للأشموني، دار إحياء الكتب العربية، البابي الحلبي.

– الموروثات الشعبية لغامد وزهران، علي بن صالح السلوك الزهراني، دار العلم، جدة، ط. الأولى، ١٤١٥هـ .

– الموسوعة اليمنية، لجمع كبير من الباحثين، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، ط. الثانية، ١٤٢٣هـ.

– النبات في جبال السراة والحجاز، أحمد سعيد قشاش، مطابع السروات، جدة، ط. الأولى، ١٤٢٧هـ .

– نتائج الفكر في النحو، لأبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، تحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الرياض للنشر والتوزيع .

– نحو اللغات السامية المقارن (المدخل إلى نحو ...) سباتينو موسكاتي، وآخرون، ترجمه وقدم له مهدي المخزومي وعبد الجبار المطلبي، عالم الكتب، بيروت، ط. الأولى، ١٤١٤هـ.

– النشر في القراءات العشر، لابن الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت.

– نصوص في فقه اللغة العربية، السيد يعقوب بكر، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٠م .

– نظرة تحليلية مقارنة على الضمائر في اللغة العربية، أحمد خليل الجرح، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء ٢٢ . ص ٦٨– ٧٤ .

– النوادر في اللغة، لأبي زيد، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد، دار الشروق، بيروت، ط. الأولى، ١٤٠١هـ .

– نقوش تيماء الآرامية، سلىمان بن عبدالرحمن بن محمد الذىب، ١٤٢٨ه

– النون والميم في الأوجاريتية، سميرة الراهب، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦ : ، العدد الثالث والرابع ٢٠١٠ م .

- همع الهوامع، للسيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى، ١٤١٨هـ .

- A study of the arabic"dialects of the belad ghamidand zahran region of saudi arabia on thebasis of original field recording and an examination of the. relationship to the neighbouring regions. A Thesis Presented to the University of Leeds. by abdullah abbas nadwi may 1968.

- Strong's hebrew dictionary by james strong AGES Software • Albany, OR USA . Version 1.0 © 1999

حرف الضاد ـ دراسة لغوية مقارنة

د .منصور سعيد أحمد أبوراس

الأستاذ المساعد بقسم اللغة العربية

كلية العلوم والآداب ببلجرشي

جامعة الباحة

ملخص:

تناولت الدِّراسة موضوع حرف الضاد في اللغة العربية من حيث : تسمية اللغة العربيــة بـــه ، وكونها هي المتميزة عن بقية اللغات بهذا الصوت وبحثت في اللغات السامية للنظر في تفرد اللغة العربية بهذا الصوت وتتبّعت الدراسة تأريخ تسمية اللغة العربية بهذا الاسم ، وناقشـــت النصـــوص الواردة في ذلك ؛ وتوصّلت إلى أنّ هذه التسمية لا أصل لها في النصوص القديمة ، وأنّ أوّل نصّ ثابت ورد في ذلك كان في القرن الرابع الهجري من الشاعر أبي الطيب المتنبّي ، وهو العصر الذي انتشرت فيه الشعوبية ، وكان العرب يهتمّون بشدّة بالـــردّ عليهم ببيان مكتسباتهم العربيّة وثرائهم التـــأريخي واللغوي .

وتناولت الدراسة تحديد مخرج الضاد وبيان صفاته تمهيدا لعقد المقارنة بين الضاد الموصـــوفة في الكتب بمخرج محدد وصفات معينة بالضاد الموجودة اليوم بأشكال مختلفة في اللهجات العربية ، وبيان أيها أقرب للضاد العربية القديمة وأيها أبعد. ثمّ تناولت الدراسة الجوانب الخلافية في هـــذه المســـألة باختصار من الجانب التجويدي للقرآن الكريم ومن الجانب الفقهي ، وبيّنـــت الـــرأي اللغـــوي في المسألـــة ، واستعرضت آراء علماء اللغة المختلفة في القديم والحديث ، وخلص منـــها إلى أنّ هـــذه التعديلات إنّما هي لهجات كغيرها من اللهجات في الحروف الأخرى ؛ كالزاي والســـين والجـــيم ..إلخ.

وقد خلص البحث أيضًا إلى حقيقة التغيير الذي طرأ على الضاد وأنه لم يُغيَّر فيها شيء ، ولكنّه الفرق بين الفصحى والعامية الذي طرأ عليها وعلى غيرها من الحروف.

(Abstract in English)

This study addresses the subject of the Arabic letter "*al-dhad*" in the Arabic language including: the language being named after it ("the language of the letter *"al-dhad*"), its unique sound being distinct from every other language and the research in Semitic languages to consider the uniqueness of the Arabic language in this volume.The study follows the history of the Arabic language's designation of the name and discusses the texts where this is mentioned. It concludes that this designation has no basis in sacred texts and the first text it was mentioned in was in the fourth century by the poet Abu Tayyib Al-Mutanabbi, a period in which the spread of *al-Shu'ubiyya*. The Arabs strongly concerned responded with a statement emphasising their Arabic achievements and rich historical and linguistic heritage. The study addresses the letter *dhad's* point of articulation and its linguistic characteristics as a prelude to a comparison between the dhaad described in the books with a particular point of articulation and characteristics with the dhad that exists today in various forms in Arabic dialects discussing which is the closest to ancient Arab dialects and which is farthest. Then the study dealt with the controversial aspects of this matter briefly from the perspective of Tajweed of the Holy Koran and Islamic jurisprudence (*fiqh*). The study clarifies the linguistic opinion on the matter and reviews the views of various linguists from ancient and modern times, and concluded that these amendments are but accents like other dialects in other letters such as *al-zai*, *al-sin*, and *al-jim* etc This research concluded that there was no change in the letter *dhad*, but it was the difference between classical and vernacular Arabic which affected it and other Arabic letters.

مقدِّمة:

بسم الله الرحمن الرحيم الحمـــد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على خيرته من خلقه أجمعين أفصح الخلق نزل بالكتاب العــــربي المبين ، وبعد:

فإنّ لكلّ لغة مميّـــزات تعلـــو في نظـــر ناطقيها وتزيدهم تعلُّقًا بها ، ودفاعًا عنها، وإنّ مما اشتهر عن المتقدّمين والمتـــأخرين أنّ لغـــة الضاد هي اللغة العربية لأنّها اللغة الوحيدة التي تنطق هذا الحرف؛ ولأنّه حـــرف عســـير لا يستطيعه إلا العرب لفصاحتهم ، ولأنّه حرف تميّز عن بقية الحروف بمخرجه وصفاته ،فهل ما سبق صحيح أولا؟ وإن كـــان خاطئًـــا فمـــا الصواب؟ أو ما الصواب المحتمل ؟ هـــذا مـــا أسعى للإجابة عنه عبر هذا البحـــث الـــذي سينتظم في تمهيد وستة مباحث كما يلي :

المبحث الأول : الضـــاد بـــين العربيـــة وأخواتها الساميات.

المبحث الثاني : تسمية العربية لغة الضاد.

المبحث الثالث : تحديد مخـــرج الضـــاد وصفاته .

المبحث الرابع : مقارنـــة بـــين الضـــاد المنتشرة اليوم وبين الضاد الموصوفة في الكتب

المبحث الخامس : الخـــلاف في الضـــاد المعدلة.

المبحث السادس : حقيقة التغيير الـــذي طرأ على الضاد.

وفي كلّ مبحث سأسعى إلى أن أقـــدم ملحظًا جديدًا ، فالموضوعات تتكرّر ولكـــن معالجتها تختلف ، وبذلك تتغيّـــر مخرجاتهـــا ، وحقيقة الأمر أنّي وجـــدت العشـــرات مـــن الكتب في الضاد ، ولكنّي لم أجد بها ما يشفي النهم وما يجيب عن الأسئلة المعلقة، وســـيرى القارئ الكريم خلال هذا البحث كيف أنّـــه يلامس استفهاماته التي تقدّمها له سنون طويلة من التأليف في الضاد جلها يسعى للتفريق بين الضاد والظاء ، وحصر الكلمات التي كتبـــت بالضاد والأخرى التي كتبت بالظـــاء ، وهـــو جهد مبارك مشكور غير أني أبحث عن جوانب

أخرى ، فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

ثم أعرض التوصيات التي خلصت إليها سائلا الله عزّ وجلّ أن يجعل هذا الجهد المتواضع خالصًا لوجهه الكريم خدمة للغة كتابه حجة لكاتبه وقارئه يوم الوقوف بين يديه.

أسباب اختيار هذا الموضوع :

اختير هذا الموضوع لأسباب عدّة أهمها:

١- الاستبانة عن مدى حجية المفاخرة بحرف من الحروف الهجائية في لغة القرآن الكريم ، في لغة الفصاحة والبلاغة ، في لغة حملت خاتم المعجزات.

٢- بيان جوانب الخطأ لدى الناس في القديم والحديث في نطق حرف الضاد وتحقيقه.

٣- معرفة سر اللبس لدى العامّة ، ولكشف المزيد من خواصّ الضاد .

٤- تقصي الخبر في وجود هذا الحرف في اللغات الأخرى.

٥- بيان أثر الخطأ في الضاد ، وتفرع المسألة في العلوم الأخرى.

٦- مناقشة القول بتطوّر الصوت نحو اللحن ، وخطورة القول بذلك.

مشكلة الدراسة :

عدم وجود رؤية واضحة حول ماهية الضاد ، وما الذي حدث له في اللهجات المعاصرة ، وانتشار مقولة تصف اللحن في الضاد بالتطور الصوتي الطبيعي ، وفي المسار ذاته قيام ملتقيات وندوات وشعارات تحمل عبارة لغة الضاد دون تحقيق في تاريخها أو قائلها.

أهمية الدراسة :

إنّ كلّ بحث في اللغة العربية يخدم القرآن الكريم ، ومن هذا المنطلق فالموضوع بالغ الأهمية لكونه يتناول جانبًا من جوانب الدرس اللغوي يتناول أحد حروف اللغة العربية التي تلفظ بكيفيات مختلفة على ألسنة المسلمين ،

ومعظم هذه الكيفيات مجانبة للصواب ، ويسمعها المتلقي كلّ يوم أينما يمّم وجهه ، بل إنّ الخطأ أصبح مركبًا كونه ألبس ثوب الصواب.

فروض الدِّراسة :

تنطلق هذه الدراسة من الفروض التالية:

١- إن المقولة السائدة : "اللغة العربية لغة الضاد "قابلة للنقد والتمحيص ، إذ لم تثبت بنصّ قطعي الثبوت كالقرآن الكريم أو السنة النبوية ، كما لم تثبت بدليل علمي بيّن.

٢- حرف الضاد وصف وصفًا دقيقًا ونقل لنا مشافهة عبر العلماء المحقّقين في اللغة والقراءات.

٣- وجود لحن وخطأ في نطق الضاد لدى كثير من الناس في اللهجات القديمة والحديثة.

٤- البحوث السابقة في اللغة والقراءات لم تتطرّق لجزئيات مهمّة في البحث ؛ كعلّة ظهور مقولة (لغة الضاد) .

منهج الدراسة : تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التّحليلي .

محاور الدراسة :

- الضاد بين العربية وأخواتها الساميات.
- تسمية العربية لغة الضاد.
- تحديد مخرج الضاد وصفاته .
- مقارنة بين الضاد المنتشرة اليوم وبين الضاد الموصوفة في الكتب.
- الخلاف في الضاد المعدلة.
- حقيقة التغيير الذي طرأ على الضاد.

المبحث الأول : الضاد بين العربية وأخواتها الساميات.

لقد جرى القول بأنّ اللغة العربية هي المتفرّدة بحرف الضاد ؛ حتى أصبح من المسلمات التي تلقن لطلاب اللغة العربية والعلوم الشرعية ؛ ممثلة خاصية من الخواصّ التي اصطفيت بها هذه اللغة ؛ كما اصطفيت بالقرآن الكريم ، وبلغة أهل الجنة و...إلخ .

ولكنّ الباحث يسأل من يهمّه أمر هذه اللغة : هل تفرّدت اللغة العربية بحرف الضاد دون سائر اللغات الأخرى؟ وهل هذا التفرّد يعدّ مفخرة للغة وأهلها ؟

أما السؤال الأول فسأجيب عنه من واقع ما وجدت في المصادر القديمة والحديثة ؛ جاء في الحديث :"أنا أفصح من نطق بالضاد"[1] .

أورد الجاحظ قول الأصمعي : ليس للروم ضاد، ولا للفرس ثاء ، ولا للسرياني ذال. "[2] .

وقال الزبيدي:" الضاد حرف هجاء وهو حرف مجهور وهو أحد الحروف المستعلية يكون أصلاً لا بدلاً ولا زائدًا ، وهو للعرب خاصّة ؛ أي يختصّ بلغتهم فلا يوجد في لغات العجم ، وهو الصواب الذي أطبق عليه الجماهير ، ونقل شيخنا عن أبي حيّان – رحمه الله – قوله: انفردت العرب بكثرة استعمال الضاد وهي قليلة في لغة بعض العجم ، ومفقودة في لغة الكثير منهم ، وذلك مثل العين المهملة ، وذكر أنّ الحاء المهملة لا توجد في غير كلام العرب ، ونقل ما نقله في الضاد في موضع آخر عن شيخه ابن أبي الأحوص ، ثمّ قال : والظاء المشالة ممّا انفردت به العرب دون العجم والذال المعجمة ليست في الفارسية ، والثاء المثلثة ليست في الرومية ولا في

١- تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير) ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي تحقيق سامي بن محمد سلامة ،دار طيبة للنشر والتوزيع ،ط الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م، ١٤٣/١

و كشف الخفاء ومزيل الإلباس، إسماعيل بن محمد بن عبد الهادي الجراحي العجلوني الدمشقي، أبو الفداء ، المكتبة العصرية ، عبد الحميد بن أحمد بن يوسف بن هنداوي ، ط١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م العجلوني ٢٢٨/١ ، وأورده أصحاب الغريب

٢- البيان والتبيين ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ ، دار ومكتبة الهلال، بيروت عام النشر: ١٤٢٣ هـ ٧٤/١

الفارسية ، قال ابن قريب : والفاء ليست في لسان الترك.."[١]

وقال ابن جني:"واعلم أنّ الضاد للعرب خاصة ، ولا توجد في كلام العجم إلا قليلاً"٢ ، وأورد على ذلك شاهدًا بيت أبي الطيب المتنبي:

وبهم فخرُ كلِّ من نطق الضا

دَ وعوذُ الجاني وغوثُ الطريدِ

ثمّ ردّ على ذلك بقوله :" فذهب إلى أنّها للعرب خاصّة ، ولا يعترض مثله على أصحابنا ، وقد ذكرت هذا في كتابي في تفسير شعره"[٣].

وذكر ابن فارس في الصاحبي أنّ الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم[٤].

وقال الفيروز أبادي :" والضاد حرف هجاء للعرب خاصة"[٥]

وقال ابن منظور :"والضاد للعرب خاصّة ولا توجد في كلام العجم إلا في القليل"[٦]

وقال السيوطي :"والضاد أصعب الحروف في النطق ، ومن الحروف التي انفردت العرب بكثرة استعمالها ، وهي قليلة في بعض لغة العجم ، ومفقودة في لغة الكثير منهم "[٧].

وأنشد على ذلك شرف الدين البوصيري:

فَارْضَهُ أفْصَحَ امرئٍ نطقَ الضَّاد

فقامتْ تَغَارُ منها الظاءُ

ومن المحدثين : قال الدكتور حسن ظاظا :" فهناك من ذهب من العلماء إلى القول بأنّ الضاد كانت موجودة في اللغة السامية الأم ، ولكنها كانت صوتًا مزدوجًا من قاف وسين (قساد) .." ، ونسب إلى هؤلاء العلماء احتجاجهم بأننا لو أخذنا كلمة فيها ضاد عامة

---

١ - تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزَّبيدي ،مجموعة من المحققين ،دار الهداية ، مادة ض و د

٢- سر صناعة الإعراب ، ابن جني ، تحقيق: د. حسن هنداوي ، دار القلم ، دمشق ١/ ٢١٤- ٢١٥

٣ - السابق

٤- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي ، تحقيق صقر ، مكتبة محمد علي بيضون، ط ١٤١٨هـ-١٩٩٧م ، ٧

٥- القاموس المحيط ، الفيروز آبادي ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، باب الدال فصل الضاد

٦- لسان العرب ،ابن منظور، صححه: أمين محمد ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، مادة (ض و د)

٧- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي ، المحقق :عبد الحميد هنداوي ، المكتبة التوفيقية ــ مصر ٤٩٠/٣

شائعة في كلّ اللغات السامية ، فسنجدها تنطق في اللغة السامية المغايرة للعربية بصوت من أقصى الحنك الرخو عند اللهاة قريب في صفاته من صفات الضاد ، ومثال ذلك كلمة (أرض) :

م	اللغة	نطق الضاد
١	العربية	أرض
٢	العبرية	أرص
٣	الآرامية	أرعا / أرقا
٤	البابلية الآشورية	أرسيتو (بالتفخيم في السين أحيانا)

ثمّ رجّح الدكتور ظاظا أنّ السامية الأمّ كانت تنطق الضاد صوتًا مركبًا بالاعتماد على نقطة خروج أسنانية من نوع الياء ، مع تفخيم يصل الإطباق فيه مع الجهر إلى تحويل هذا المخرج إلى مزيج مع صوت حلقي ، واستدلّ لذلك بأنّ النبط والآراميين عامة ينطقون مقابل الضاد العربية عينًا ، والأبعد من ذلك أنّ العرب ربّما نطقت بكلمة بالضاد ثمّ انتقلت إلى الآراميين ، وحوِّرت إلى العين ثمّ عادت إلى العربية بالعين ، ومثل عليه بقولنا : البيعة ، وهي المعبد الصغير عند النصارى واليهود ، وقد أخذت هذه الكلمة من شكل المبنى حيث تعلوه قبة تشبه البيضة فسميت البيضة ، ثمّ انتقلت إلى المناطق التي تفشت فيها المسيحية واليهودية فنطقها الآراميون "البيعة "بالعين ، ثمّ عادت إلى العربية بهذا النطق ، وجاءت في القرآن الكريم في قوله تعالى :"لهدمت صوامع وبيع ..." الحج ٤٠

ثم بعد هذا العرض يقرّر النتيجة التي توصّل إليها بقوله : " إنّنا نرى أنّ العربية بحفاظها على الضاد ربّما اعتبرت هذا مفخرة لها ؛ لتواتر حرف من حروف الأسلاف الأُوَل على لسان العرب ، انقرض تمامًا لدى غيرهم من الساميين "[١]

ويقول إبراهيم أنيس :" تركَنا سيبويه في حيرة من أمر هذا الصوت ، ولكنّه لم يشر

١ - كلام العرب من قضايا اللغة العربية ، د.حسن ظاظا ،١٩٧٦م ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ٣٠/٢٩

مطلقًا إلى أنّ الضاد وحدها ممّا تميّزت به اللغة العربية ، أو أنّ هذه اللغة تسمّى بلغة الضاد".[1]

ثم يقول : " ليس الأمر مقصورًا على الضاد ، فقد تعثّر الأعاجم في صدر الإسلام في النطق بأصوات عربية أخرى أكثر من تعثّرهم في النطق بالضاد ... وأصبحت قضيّة مسلّمة دون تفكير في أصل منشئها".

وقد تغنّى الشعراء المحدثون بلغة الضاد كما هو عند شيخهم المتنبّي ؛ فهذا خليل مطران يفخر بها:

لُغَةُ الضَّادِ أَنْبَتَتْ فِي بُحُورِ
الشِّعرِ دُرًّا حَيًّا بَدِيعَ البَرِيق

وهو الذي يلوم المقصّرين عن الاستفادة منها فيقول :

لُغَةُ الضَّادِ لا تَضَنُّ عَلَيْكُمْ
إنْ جَدَدْتُمْ بكُلِّ مَا تَبْتَغُونَا

ومما سبق عرضه يتّضح لنا أنّنا أمام قولين لا ثالث لهما :

الأول : أنّ اللغة العربية مختصّة بالضاد دون غيرها من اللغات القديمة والحديثة.

الثاني : أنّ الضاد كانت موجودة في اللغة الأمّ ثمّ اختصّت بها اللغة العربية دون قسيماتها الأخريات من اللغات المنحدرة معها من اللغة الأمّ .

ولا أرى بين الرأيين تضادًّا ؛ لأنّ من قال : إن اللغة العربية مختصّة بالضاد لم يقل :إنها ابتدعته ابتداعًا، وأنّه كان تطوّرًا صوتيًّا لم يظهر إلا بعد اكتمال نشوء اللغة العربية واستقامة عودها ، ولكن من قال :إنّها تميّزت بالضاد دون سائر اللغات الأخرى إنّما رأى ذلك من استقرائه الخاصّ ومن معرفته المتزامنة مع عصره فالضاد لم يكن في لغة الأمم الأخرى في القرن الرابع ولا فيما قبله ، ولو سئل من تبنى الرأي القائل بخصوصية العربية بالضاد عن وجوده في لغات مندثرة (منقرضة) لما أجاب بالنفي.

والرأي أنّ الضاد من خصائص اللغة العربية التي انفردت بها عن اللغات الأخرى في ذلك الوقت ، وهو تطوّر صوتيّ مرّ بحقب

١ - الأصوات العربية ، إبراهيم أنيس ، ١٩٩٢م ، مكتبة الأنجلو، القاهرة ، ٥٢

تاريخية متباعدة جعل كلّ لغة مــن اللغــات السامية تختصّ بصوت معيّن ...والله أعلم

المبحث الثاني : تسمية العربية لغة الضاد

إنّ لتسمية اللغة العربية بلغة الضاد شيوعًا حتى أصبح من المسلّمات التي لا تجعل أحــدًا يسأل عن مصدر ذلك ، وعلى الحقيقة فــإنّ أوّل نصّ في ذلك ينسب إلى رسولنا الكــريم صلى الله عليه وسلم وهو قوله : " أنا أفصــح من نطق بالضاد "[1] . وقال ابن حجر في اللآلئ المنثورة في الأحاديــث المشــهورة : معنــاه صحيح، لكن لا أصل له٢ . وهــو حــديث موضوع لا يصحّ ، قال صاحب النشــر : " والحديث المشهور على الألسنة "أنا أفصح من نطق بالضاد "لا أصل له ولا يصحّ " [3] . وقال ابن كثير في تفسيره : وأمّا حديث " أنا أفصح من نطق بالضاد " ، فلا أصل له [4] ونقله عدد من الأئمة في اللغة والتفسير مقرّين لــه مثــل الزركشي [5]، والســخاوي[6] ، والســيوطي[7]، والشوكاني[8] ...وغيرهم. ، وقال الحلبي : قال جمع: لا أصل له [9].

ولو صحّ هذا الحديث أو تــواترت بــه الروايات في أي درجة من درجات الحديث ؛ لوجدنا مؤلّفات العربية لا تعرض للغة العربية إلا مستشهدة به ، ولكننا لا نجده عند الخليل بن أحمد ،ولا عند سيبويه، ولا يــونس ، ولا أبي عمرو، ولا غيرهم ، ولو صــحّ الحــديث عندهم لعرضوا لمعناه ولتسمية اللغة بلغة الضاد ، وبهذا يتبين أن أحدًا لم يسمها بهذا الاســم قبل أبي الطيب المتنبي في قوله :

١ - تفسير ابن كثير ١٤٣/١
٢ - كشف الخفاء ٢٢٨/١
٣ - النشر ، ابن الجزري ، تحقيق: علي محمد الضباع ، دار الفكر ، ٢٢٠/١
٤- (٣١/١)

٥ - اللآلئ المنثورة في الأحاديث المشهورة المعروف بـ (التذكرة في الأحاديث المشتهرة) ، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي الشافعي ، مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية - بيروت ط١ ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م ، ١٦٠
٦ - المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة،شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد السخاوي ، محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي – بيروت ، ط١، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م ١٦٧- ١٨٥
٧ - الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي ، الدكتور محمد بن لطفي الصباغ، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، الرياض ٥٦//١ حديث رقم (٣٧)
٨ - الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة ، محمد بن علي بن محمد الشوكاني ،عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ٣٢٧/١
٩- إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون (السيرة الحلبية) ، علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي، أبو الفرج، نور الدين ابن برهان الدين ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط٢ ١٤٢٧هـ ٣٠/١

وبهم فخرُ كلِّ من نطق الضا

دَ وعوذُ الجاني وغوثُ الطريدِ[1]

وقد توفّي المتنبّي في منتصف القرن الرابع الهجري ، وسبقه جموع من المصنّفين والمؤلّفين في علوم اللغة العربية ، ولم يشيروا إلى هذا الرأي .

ثمّ تتوالى الإشارات في كتب علماء اللغة بعد أبي الطيب المتنبّي ؛ كما نراه عند ابن جنّي المتوفّى سنة ٣٩٢هـــ ، أو عند معاصره أحمد بن فارس المتوفّى سنة ٣٩٥هـــ.

وبالرغم من عدم إفصاح التراث لدينا عن تاريخ تسمية اللغة العربية بلغة الضاد إلا أنّي أظنّ أنّ هذه التسمية لم توجد قبل القرن الرابع الهجري لأنّها لو وجدت قبل ذلك الحين لما أحجم عن ذكرها أحد من علماء اللغة ، لاسيّما من عرض منهم لحرف الضاد ، وفصّل في مخرجه ، وصفته ، واللحن الذي يقع في نطقه.

١ شرح ديوان المتنبي ، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي ١٨/١

وقد بنى بعض المعاصرين على ورود هذه التسمية عند المتنبّي أنّها كانت جارية على ألسنة اللغويين ، بل تعدّى ذلك إلى شيوعها بين العامّة أيضًا[2].

وأرى أنّ هذا مردود بما سبق ، ولكن ما فقد من تراث اللغة كثير ، ولو بلغَنا جميعه لوجدنا تاريخًا دقيقًا لهذه الكلمة .

وأظنّ أنّ هذه الكلمة إنّما ظهرت في هذا الوقت ردًّا على الشعوبية ، والشعوبية تيارات مختلفة يجمعها العداء للعرب ؛ جاء في القاموس المحيط "والشعوبي بالضمّ محتقِر أمر العرب وهم الشعوب" [3] . وقال القرطبي : الشُّعُوبِيَّةُ تُبْغِضُ الْعَرَبَ وَتُفَضِّلُ الْعَجَمَ [4] . وقال الزمخشري : " وفلان شعوبيّ ومن الشعوبيّة وهم الذين يصغرون شأن العرب ولا

٢- كلام العرب من قضايا اللغة ، ٢٥

٣ - القاموس المحيط ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي ،مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان ط٨، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م مادة ش ع ب . أساس البلاغة أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله ، محمد باسل عيون السود الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م ١/ ٥٠٩

٤ - تفسير القرطبي: ١١/ ١٨٩

يرون لهم فضلاً على غيرهم" [1] ، ولعلّ أبرز من فصل في ظاهرة الشعوبية واعتنى بالردّ عليها الجاحظ حيث تحدّث عنها في كتاب الحيوان ، ورسالة النابتة ، ورسالة فضل السودان على البيضان ، ورسالة الترك وعامّة جند الخلافة ، وفي كتاب البيان والتبيين ، وليس للشعوبية عنده لون أو عرق معيّن فمن مجمل كلامه يعرف الشعوبية بأنّها تعصّب كلّ شعب لقوميّته وحضارته ، وبغض العرب ، وكانت الشعوبية في أوجها إبّان حياة الجاحظ وكان من أسبابها انتشار الفتوحات واتساع رقعة الدولة الإسلامية فتعدّدت الشعوب في الدولة العباسية ؛ فهم خليط من الفرس والروم والهنود والزنوج ، ولكنّ العرب هم الأمة الحاكمة فكانت موضع حسد ، واستمّرت محاولات الشعوب الأخرى للنيل منها ولإثبات وجودها والزهو بمآثرها وحضاراتها ، وكانوا يسعون لإثبات أنّ العرب ليسوا أفضل من سائر الأمم بل هم دونها في جوانب كثيرة.

١- أساس البلاغة١/ ٥٠٩ مادة ش ع ب

وقد خصّص الجاحظ في كتابه البيان والتبيين قسمًا من الجزء الثالث للردّ على مزاعمهم وعنونه بكتاب العصا ؛ لأنّه ردّ فيه على شبهة العصا التي هاجم من خلالها الشعوبيون العرب ، وتلخّصت المطاعن التي أوردها على العرب في الخطابة والثقافة وفنون القتال بما يلي:

أولاً : أخذت الشعوبية على العرب أخذهم المخصرة عند إلقاء الخطب، وزعمت أنّه لا علاقة بين العصا والخطب ، وأنّ العصا لم توجد للخطابة بل للقتال أو الهشّ على المواشي . وأنّها لا تنفع الخطيب في شيء ، بل إنّها تلهي المستمع . ولكنّ العرب رعاة المواشي والنوق الجرباء اعتادوا على العصا في رعي المواشي فحملوا العصا معهم إلى المنابر.

وردّ عليهم بأنّ أخذ العصا مأخوذ من أصل كريم، ومعدن شريف، ومن المواضع التي لا يعيبها إلا جاهل، ولا يعترض عليها إلا معاند[2] .

٢ - البيان والتبيين (٣/ ٢١)

ثانيًا : نسب الشعوبيون إلى العرب ضعف الملكة الخطابية، وقالوا إنّهم لا يضاهون الفرس واليونان والهنود في مضمار الخطابة والبلاغة ، واستدلّوا على ضعف العرب في الخطابة والكتابة بأنّ للفرس كتبًا ورسائل مثل كتاب كاروند وسير الملوك، ولليونان كتبًا في المنطق والحكمة، وللهنود كتبًا كذلك وليس للعرب مثل ذلك .

وردّ عليهم الجاحظ بأنّ الرسائل المنسوبة إلى الفرس ليست صحيحة، وهي منحولة ولدها أمثال ابن المقفع وسهل بن هارون وعبد الحميد وغيلان ونسبوها إلى قومهم الفرس ، وأمّا ملكة العرب الخطابية فهي جليّة ، ولا تحتاج إلى برهان. ويكفي أن نأخذ بيد الشعوبي أو غيره من المعاندين وندخله بلاد العرب الخلّص ونوقفه على خطيب مصقع أو شاعر مفلق ليعلم الحقّ ويبصر الشاهد عيانًا.

صحيح أنّ للهند كتبًا مخلّدة ولكنها لا تضاف إلى رجل معروف، وأنّ لليونان فلسفة وصناعة منطق ولكن صاحب المنطق كان بكيء اللسان، وأنّ للفرس خطباء ولكنّ كلّ كلام للفرس إنّما هو ثمرة التفكير والدراسة وكدّ الخاطر. أمّا العرب فكلامهم وليد البديهة والإلهام ، لا يعانون فيه جهدًا ولا يجيلون فكرًا.

ولهذا كلّه يخلص الجاحظ إلى أنّ العرب أخطب الأمم.

ثانيًا: اتّهمت الشعوبية العرب بجهلهم فنون الحرب والأسلحة. فهم لا يتقنون تنظيم الجيوش ولا يعرفون الكمين والميمنة والميسرة والقلب والجناح، والقتال في الليل. ولا يحسنون استعمال الأسلحة التي يحسنها الفرس كالنفاضة والدراجة والرتيلة والعرادة، والمنجنيق والدبابة. ثمّ إنّ رماح العرب رديئة النوع لا تضارع رماح الفرس الجيدة.

وردّ عليهم الجاحظ فقال : إن الرماح العربية أجود من الرماح الفارسية وهي متنوّعة منها النيزك والمربوع والمخموس والتام . وليس

صحيحًا أنّ العرب لا يحسنون القتال في الليل، إنّهم يقاتلون في الليل كما يقاتلون في النهار.

المبحث الثالث: تحديد مخرج الضاد وصفاته :

فرق سيبويه بين مخرج الضاد الصحيحة ، وبين مخرج الضاد الضعيفة ، فالضاد أول حافة اللسان ، وما يليها من الأضراس[1].

وحدّده ابن سينا بقوله: « وأمّا الضاد فإنّها تحدث عن حبس تامّ عندما تتقدّم موضع الجيم وتقع في الجزء الأملس إذا أطلق أقيم في مسلك الهواء رطوبة وحدّة، أو رطوبات تتفقع من الهواء الفاعل للصوت ويمتدّ عليها منحبسًا حبسًا ثانيًا، ويتفقأ فيحدث شكل الضاد» [2].

وأمّا الضاد الضعيفة فقد عدّها من الحروف غير المستحسنة ولا الكثيرة في لغة العرب ، ولا تستحسن في القرآن الكريم ، ولا في الشعر ، ولا تعرف إلا بالمشافهة . وقد وصف سيبويه الضاد بوصف دقيق ؛ حيث أشار إلى أنّها تتكلّف من الجانب الأيمن ، وقد تتكلّف من الجانب الأيسر ، وهو الأخفّ ؛ لأنّها من حافّة اللسان مطبقة وزاد من صعوبتها أنّها جمعت بين الإطباق مع إزالته عن موضعه ، ومن أسباب صعوبتها-أيضا-عنده أنّها تستطيل في مخرجها فتخالط حروف اللسان وتتّصل بها[3].

وفرق بين أن يستطيل الحرف في مخرجه وبين أن يستطيل في الهواء ؛ فحروف العلّة الألف والواو والياء تستطيل ولكنّها تستطيل في الهواء ؛ فيمدّ بها الصوت لستّ حركات أو أكثر ، ولذلك سمّيت هوائية ، وأمّا الضاد فتستطيل في مخرجها فقط ، وهذا ما يزيد من صعوبتها في النطق وتحقيق الاستطالة.

وعند ابن جنّي ما يوافق ذلك تمامًا ؛ إذ يذكر أنّ الضاد تخرج من أوّل حافّة اللسان وما يليها من الأضراس ، وإن شئت تكلّفتها من الجانب الأيمن ؛ فتكون أثقل وأصعب ،

١- الكتاب ، ٤٣٣/٤

٢- أسباب حدوث الحروف، ا بن سينا ، راجعه طه سعد ، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ص١٨.

٣- الكتاب، ٤٣٢/٤-٤٣٣

وإن شئت أخرجتها من الجانب الأيسر[١] . وقد أعرض عن الكلام عن الضاد الضعيفة في جملة الحروف غير المستحسنة لأنّ في شرحها طولاً ليس له حاجة ، وهي تتّضح بالمشافهة[٢]، ولا أظنّ هذا الرأي إلا قد بني على رأي سيبويه السابق .

وميّز ابن الجزري بين مخرجي الضاد من اليمين ومن اليسار؛ حيث حدّد المخرج من أول حافّة اللسان ، وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر عند الأكثر، ومن الأيمن عند الأقلّ[٣].

وقال صاحب الكتر :من أقصى حافة اللسان وما يليه من الأضراس مخرج الضاد.[٤]

وعند ابن القاصح في سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي إنها تخرج من أول حافة اللسان ، وتستطيل إلى ما يليها من الأضراس.[٥]

ومن العلماء من يفرّق بين مراتب إخراج الضاد ؛ فأكمل الدرجات ما كانت من مخرجها الموصوف بدقّة والمشتمل على جميع صفاتها ثمّ تأتي المراتب بعد ذلك تباعًا ويظهر ذلك جليًّا عند المقدسي في بغية المرتاد حيث قال : «إن من ينطق بالضاد من مخرجها الخاصّ مع صفاتها المميِّزة لها حتى عن الظاء فهو في أعلى مراتب النطق بها ومن الفصاحة. ودونه من ينطق بها من مخرجها مشوبة بالظاء لكن من مخرجها وبينهما نوع فرق. ودونه من ينطق بها ظاء خالصة، ومن يشمها الذال، ومن يشمها الزاي، ومن يجعلها لامًا مفخمة، وكذا من ينطق بالضاد طائية، فهو من أسفل مراتب النطقية بالنسبة إلى من سبق ذكره»[٦].

وقد ناقش الدكتور غانم قدوري الحمد كتاب المقدسي في كتابه الدراسات الصوتية ،

١- سر صناعة الإعراب ، ٤٦/١
٢- سر صناعة الإعراب ، ٥١/١
٣- النشر ، ٢٠٠/١
٤- الكنز في القراءات العشر ،أبو محمد، عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجيه بن عبد الله بن على ابن المبارك التاجر الواسطيّ المقرئ تاج الدين تحقيق: د. خالد المشهداني ١/ ١٦٦
٥- سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي ٤٠٥
٦- بغية المرتاد لتصحيح الضاد ، علي بن غانم المقدسي الحنفي ، ص٢٧٥.

وناقش دافعه لتأليف هذا الكتاب مبيّنا أنّ كثرة الخطأ الموجود في ذلك الوقت ، وشيوع تخطئة الناس بعضهم بعضًا هي ما دفعته لتأليف هـذا الكتاب [1].

وقد رأى بعض علمائنا المعاصرين أنّ تحديد مخرج الضاد وصفته قديمًا ليس بالدقّة المطلوبة ؛ لاعتمادهم النقل دون المشافهة ممّن عاصرهم آنذاك ، قال عبدالفتاح إبراهيم: «وقد لا تكون نصوص التراث مفيدة جدًّا في تحديد نطق هذا الحرف وتطوره ، لأنّها تنقل عن بعضها بعضًا ، ولأنّ أصحابها نادرًا ما وصفوا نطق معاصريهم، فهم يلجؤون إلى نقل أقوال السابقين اعتقادًا منهم أنّه وصف لنطق العرب (الفصحاء الذين صحّت عربيتهم)؛ يضاف إلى ذلك أنّهم قد لا يحدّدون المصطلحات التي يستعملونها تحديدًا شاملاً مانعًا وموحّدًا» [2].

ويرى الدكتور الحمد أنّ ما وصفه العلماء قديمًا من الاستطالة في حرف الضاد لا يصل إلينا بوضوح تامّ ؛ لتعذر تحقق استطالة الضاد ؛ كما هو الحال في الحروف المستطيلة الأخرى ، وفسّر الاستطالة في الضاد باتساع المخرج بين العضوين اللذين يخرج منهما ، وهما اللسان والأضراس.[3]

وما أظنّه أنّ الضاد مستطيلة في مخرجها ، وليست مستطيلة كالأحرف الهوائية : الألف والواو والياء خارج مخرجها ؛ إذ إنّ هذه الثلاثة تخرج من الجوف ثم تستطيل في الهواء ، وأمّا الضاد فإنها تستطيل من أقصى الأضراس إلى مقدمتها مع طرف اللسان المجانب لها ؛ سواء كان من اليمين أم من اليسار، وهذا ما تلقيناه على علمائنا المقرئين ؛ حيث يبدأ اللسان من الأضراس الخلفية ثمّ يمرّ عبر الأضراس إلى الأمام محدثًا الصوت مع استطالته في مخرجه ، والله أعلم...

١- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد ، د.غانم قدوري الحمد ، دار عمار للنشر والتوزيع ، ط٢ ، ١٤٢٨
٢- مدخل في الصوتيات ،عبدالفتاح إبراهيم، ، تونس، دار الجنوب للنشر،٩٢/٩٣.
٣- السابق ٢٧٤

وهذا موجود في غير ظاهرة من ظواهر اللغة العربية ؛ فالإدغام قيل فيه أيضًا إنّه ليس إدخالاً على الحقيقة ، وإنّما هو تقريب الصوتين من بعضهما [1]، ولكن الحقّ يعلو ، ولا يمكن مصادرة ما سبق إليه الأوائل بكدّ أذهانهم وجهد عقولهم لمجرد الإتيان بجديد لا يصل في الحجّة والإقناع إلى ما وصل إليه من سبق.

المبحث الرابع

مقارنة بين الضاد المنتشرة اليوم وبين الضاد الموصوفة في الكتب.

الضاد المنتشرة اليوم ليست واحدة بل عدة ضادات تختلف باختلاف الدول، بل باختلاف المدن والمناطق داخل الدولة الواحدة ، ومن ينظر إلى المؤلفات القديمة والحديثة يجد أنّ الغالب عليها تناول الخلط الواقع بين الضاد والظاء من عدة جوانب فالبعض يركّز على أسباب الخلط بينهما ، والآخر يتناول جوانب التفريق وكيف نميّز كلّ واحد عن الآخر ، وقد احتلّت هذه المسألة حيّزًا واسعًا في الخلاف بين علماء التجويد ؛ بل وتجاوزت ذلك إلى الخلاف حول مشروعية الصلاة لمن نطق الضاد ظاء في قوله تعالى :"غير المغضوب عليهم ولا الضالين" الفاتحة٧ ، ومن ذلك برزت بعض المؤلفات التي عملت على جمع كل الكلمات التي جاءت بالضاد وحصر الأخرى التي وردت بالظاء ، وأفردت لذلك الأبواب في المنظومات أيضًا كما هو عند ابن الجزري في الجزرية في التجويد ، وقد عدّ الدكتور رمضان عبدالتواب (٣٠) مؤلّفًا في الضاد والظاء [2]، ثمّ عدّ الدكتور حاتم الضامن (٣٩) كتابًا في الضاد والظاء ، وذكر الدكتور محمد بن صالح البراك (٤٨) كتابًا في ذلك [3] ، وكانوا في عدّهم يجمعون كلّ ما

١- (ويعتمد أصحاب هذا القول على تعريف ابن جني للإدغام بأنه : تقريب صوت من صوت)، الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢ ، ١٤١/٢

٢- زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء ، أبو البركات الأنباري ، تحقيق د رمضان عبد التواب.(مقدمة المحقق)

٣- درة القارئ للفرق بين الضاد والظاء عز الدين الرسعني ٦٦١هـ تحقيق د.محمد صالح البراك (مقدمة المحقق)

جاء ذكره في الضاد ؛ سواء كان موجــودًا أم مفقودًا، وسواء كان محقّقًا أم مخطوطًا[1].

ومن مجموع تلـــك المؤلفـــات، ومـــن المؤلفات و البحوث المعاصرة[2] ، ومن مشافهة

١- سأذكر-هنا- أبرز ما ألف في الضاد مما هو محقق موجود مرتبا بحسب التسلسل التاريخي:

١ - الفرق بين الضـاد والظـاء للصاحـب ابن عـباد ، أبـو القاسم إسماعيل توفي سنة ٣٥٨ هـ .

٢ـ الضـاد والظـاء ، أبـو عبد الله محمد بن جعفر القزاز القيرواني توفي سنة ٤١٢ هـ

٣ - الفرق بين الضـاد والظاء أبو الحسن علي بن أبي الفرج بن أحمد القيسي الصقلي توفى سنة ٤٣٤ هـ .

٢ - ومن أبـرز المؤلفـات المعاصـرة التي تطرقت لحـرف الضـاد : العلاقة بين الضـاد والظـاء صوتياً وتاريخياً ولهجياً الدكتور عبد المنعم محمد عبد الغني النجـار، مجلـة الأزهـر الأعداد : (الثامن ـ والعاشر ـ والحادي عشر) السنة ٥٩ شعبان سنة ١٤٠٧ هـ ـــ أبريـل ١٩٨٧ م مشـكلة الضـــاد العـــربية وتـــراث الضـــاد والظـاء ، الدكتور رمضان عبد التواب ، مطبعة المجمع العلمي العراقي١٣٩١ هـ إبدال الحروف في اللهجات العربية / سليمان السـحيمي . الأصـوات اللغويـة /إبـراهيم أنـيس . إعـلام السـادة النجباء أنه لا تشابه بين الضـاد والظاء/ أشرف طلعت . التطور الصوتي التاريخي في اللغات السامية الكلاسيكية/ فالح العجمي . الدراسـات الصـوتية عنـد علمـاء التجويـد/غانم قـدوري الحمـد . الضـاد بـين الشـفاهية والكتابيـة / أبـو أوس،إبـراهيم بـن سـليمان الشمسـان. ضـاد العربيـة فـي ضـوء القـراءات القرآنية/عبداللطيف الخطيب . كلام العرب من قضـايا اللغة العربية / حسن ظاظا. المدخل إلى علم اللغة / رمضـان عبدالتواب. العلاقـة بين الضـاد والظـاء صوتياً وتاريخياً ولهجياً الدكتور عبد المنعم محمد عبد الغنـي النجـار، مجلـة الأزهـر الأعداد : (الثـامن ــ والعاشـر ـ والحـادي عشـر) السنة ٥٩ شعبان سنة ١٤٠٧ هـ ـ أبريـل ١٩٨٧ م مشـكلة الضـــاد العـــربية وتـــراث الضـــاد والظـــاء ، الـدكتور رمضـــان عبـد التـــواب ، مطبعـــة المجمـــع العلمـــي العراقي١٣٩١ هـ إبدال الحروف في اللهجات العربية / سليمان السـحيمي . الأصـوات اللغويـة /إبـراهيم أنـيس . إعـلام السـادة النجباء أنه لا تشابه بين الضـاد والظاء/ أشرف طلعت . التطور الصـوتي التـاريخي في اللغات السامية الكلاسيكية/ فالح العجمي الدراسـات الصـوتية عنـد علمـاء التجويـد/غانم قـدوري الحمـد . الضـاد بـين الشـفاهية والكتابيـة / أبـو أوس،إبـراهيم بـن سـليمان الشمسـان. ضـاد العربيـة فـي ضـوء القـراءات القرآنية/عبداللطيف

الناس اليوم نستطيع ذكر عدّة نماذج للضـــاد المعدّلة كما يلي:

١- من يخرجها كاللام المغلظة المطبقة:

ويكون مخرجها من طرف اللســـان مـــن ظهره غير أنّ التفخيم فيه يكســـبه الإطبـــاق فيرتفع طرف اللسان ليلامس الحنك الأعلـــى، فيخرج ك (لام) مغلظة مطبقة ؛ وتغليظ اللام موجود في لغة العرب ، وقرئ به في القراءات السبع عن ورش عن نافع ، فإذا وقعت الـــلام مفتوحة مسبوقة بحرف الصاد ،أو الطـــاء ، أو الظاء مفتوحًا ؛ فإنّ ورش يغلظها سواء كانت اللام مشددة أو مخفّفة وذلك نحو: (الصـــلاة، وصلى، وتصلي، ومفصّلاً) ، ونحـــو (الطلاق، واطلع) ، ونحو (ظلـــم، وظـــل وجهه)[3] ،ولكنه يبقى مع تغليظه عنـــد ورش مستفلاً منفتحًـــا ، وأمّا هنا فقـــد اســـتعلى

الخطيب . كلام العرب من قضـايا اللغة العربية / حسن ظاظا. المدخل إلى علم اللغة/ رمضان عبدالتواب.

٣- شـرح طيبـة النشـر فـي القـراءات ، شـمس الـدين أبـو الخيـر ابـن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف ،ضبطه وعلق عليه: الشيخ أنـس مهـرة، دار الكتـب العلميـة ـــ بيـروت ، ط٢، ١٤٢٠ هـــ - ٢٠٠٠ م ١٤٠

وأطبق ، وممّن قال بــذلك برجشتراســر : " ويغلب على ظني أنّ النطق العتيق للضــاد لا يوجد الآن عند أحد من العرب، غــير أنّ للضــاد نطقًا قريبًا منه جــدًا عنــد أهــل حضرموت، وهو كاللام المطبقة. ويظهــر أنّ الأندلسيين كانوا ينطقون الضاد مثل ذلــك؛ ولذلك استبدل بها الأســبان صــوت LD في الكلمات العربية المستعارة في لغتهم، مثال ذلك أن كلمة (القاضي) صــارت في الأســبانية : alcalde وممّا يدلّ أيضًا على أنّ الضاد كانت في نطقها قريبة من اللام أنّ الزمخشريّ ذكر في كتابه (المفصل) أنّ بعــض العــرب تقــول: (الطجع) بدل: (اضطجع). ونشأ نطق الضاد عــند البدو من نطقها العتيق بتغيير مخرجهــا من حافة اللسان إلى طرفه"[1].

٢- من يخرجها ظاء خالصة:

وتكون في هذا الصوت مــن طــرف اللسان مع أطراف الثنايا العليــا ؛ فيخــرج اللسان ليلامس بطرفه الثنايا العليا ،وهو هنا لا يختلف عن الظاء شيئا ، وقد ذكر الــدكتور إبراهيم الشمسان — بعد أن استعرض أقــوال العلماء في الفرق بين الضاد والظاء – إنّ الظاء أصل للضاد صوتيًّا ؛ ولــذا ذهــب إلى أنّ الضاد صورة صوتية من الظــاء ثمّ قــرّر أنّ الضاد ماهي إلا ظاء جانبية .[2] وقد أجازه جمع من علماء اللغة ، وذكر آخرون أنّه وجه مــن أوجه الضاد . ولكنّ علماء التجويد والقراءات وقفوا في ذلك مواقف مختلفة ، بــل وتعــدّى التجويد إلى علماء الفقه لما لذلك من تأثير في قراءة الفاتحة ؛ وسأبينه بتفصــيله في المبحــث التالي بإذن الله .

٣- من يشربها صوت الدال:

وفي هذا الصوت تكون الضاد من مخرج الدال وتأخذ بعض صفات الضــاد فيكــون صوتا بين الدال وبين الضاد ، فتخــرج مــن طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا ويرتفــع

٢- التطور النحوي للغة العربية، ج. برجشتراسر، :المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة ،١٩٨١، ١٠.

٢- الضــاد بــين الشــفاهية والكتابيــة ،أبــو أوس،إبــراهيم بــن ســليمان الشمسان،مجلة الخطاب الثقافي- دراسات، العدد الثاني .

اللسان معه ليطبق إلى سقف الحنك الأعلى فتكون دالا مطبقة مستعلية ، وقد ذكر ذلك بعض المستشرقين ؛ يقول هنري روبرت فليش: "ولقد كان العرب يتباهون بنطقهم الخاص لصوت الضاد، وهو عبارة عن صوت مفخم، يحتمل أنه كان ظاء جانبية، أي أنه كان يجمع الظاء واللام في ظاهرة واحدة " [١] .

٤- من يشربها صوت الطاء :

وفي هذا الصوت تخرج من مخرج الطاء ؛ أي من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا غير أنّه ينحو به نحو الطاء قليلاً فيخرج صوتا بين إشرابه بالدال المتقدم وبين الطاء الخالصة ، وقد ذكر ذلك المقدسي وهو يصف الخطأ في نطق الضاد في القاهرة فبيّن أنّهم ينطقونها ممزوجة بالدال المفخمة والطاء المهملة.[٢]

٥- من يخرجها بصوت مشمّ بين الزاي والصاد :

وهي زاي مفخّمة مطبقة ؛ فتكون من طرف اللسان مع الإطباق ، ويلقبها البعض الضاد المصريّة لكونها تنتشر في اللسان المصري ، وقد قرئ بها في القراءات السبعة ، بل وتعدّى اللحن فيها إلى الظاء ؛ يقول الدكتور رمضان عبد التواب: "وقد فقدت الظاء في اللهجة العاميّة المصريّة كذلك وحلَّ محلَّها الضاد، مثل : ظِلّ (ضِلّ) ، أو الزاي المفخمة نحو: ظُلْم (زُلْم)" [٣]

٦- من ينطقها ذالا مفخمة:

وتكثر الآن بين العجم عندما يقرؤون القرآن فيقرأ الواحد منهم :"ولا الذالين " في قوله تعالى :"ولا الضالين" الفاتحة ٧، وقد ذكرها صاحب النشر عند بيانه لأخطاء الناس في نطق الضاد.[٤]

٧- الضاد الخليجية :

وهذه تسمية أطلقها بعض طلاب التجويد ليفرقوا بينها وبين الضاد المصرية،

١- العربية الفصحى، هنري روبرت فليش ، ترجمة: عبدالصبور شاهين ،بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٦م، ٣٧.

٢ - بغية المرتاد

٣- رمضان عبدالتواب، المدخل إلى علم اللغة ٤٥.

٤- النشر ٢١٩/١

وعند البحث لم أجد لها معنى إلا الظاء الخالصة.

ولدينا خمسة أصوات لحرف الضاد وهي تتّفق وتفترق كما يلي:

جميع هذه الأصوات تجتمع في : الاستعلاء والإطباق ،وتفترق في الجهر والشدّة والاستطالة . وهذه التسميات مأخوذة من كتب أهل اللغة القديمة[1] وأمّا التسميات الحديثة فتختلف عن ذلك ويظهر بها أثر الترجمة ؛ فمثلاً : صفة الشدّة يسمّيها علماء اللغة المحدثون الانفجارية ، وهي التي تنتهي بانتهاء نطقها ، وقد سمّاها الفراء الأصوات الخرس لانقطاع الصوت معها فهو ينخرس معها ، ومهما تعدّدت التسميات فإنّنا نتناول الصفة بمعناها ولسنا في معرض تحليل أسماء الصفات ؛ فما يهمّنا السبب، وهو أنّ اللسان يقوى اعتماده على مخرجه فيمنع جريان النفس معه وضدّها الأحرف الرخوة (الاحتكاكية) ، وهي التي يستمر معها الصوت لامتداد جريان النفس معها ممّا يكسبها الرخاوة .

وعندما نقول : إن هذه الحروف تجتمع في الاستعلاء فلا يعني ذلك أنّ حرف الدال مستعلٍ ، ولكنّ المقصود أنّ الصوت الذي خرج من مخرج الدال ليعبر به عن الضاد هو صوت مطبق ، وعلى ذلك تقاس بقية الصفات.

والجدول التالي يبين الأصوات المعبر بها عن الضاد ويقارن بينها في الصفات:

م	الصوت	الاستطالة	الإطباق	الاستعلاء	الرخاوة	الجهر
١	الضاد	√	√	√	√	√
٢	اللام المفخمة	×	√	√	√	√×
٣	الظاء الخالصة	×	√	√	√	√
٤	الزاي المشمة بصوت الصاد	×	√	√	×	×
٥	الدال المطبقة	×	√	√	×	√

١- الكتاب ٤/٤٣٣: ٤٤٣٦

٦	الضاد المشربة بصوت الطاء	×	√	√	×	√
٧	الذال المفخمة	×	×	√	√	√

ومن أوجـــه التشـــابه والاخـــتلاف في الصفات نستطيع أن نقسم الحروف المعدلة عن الضاد إلى ثلاثة أقسام:

١- القريبة من الضاد : ويمثل هذه المجموعة حرف الظاء الخالصة ؛حيث شـــابه الضاد في أربع صفات من خمس صفات جرت المقارنة على أساسهن ، وهذا يفسر كثرة من يبدل الضاد ظاء حتى إنّ بعض العلماء أجازه في حال تعذّر النطق بالضاد وأقـــرّه الفقهـــاء وعدّوا من قرأ به صلاته صحيحه كما سيأتي في المبحث التالي.

٢- المتوسطة : وفي هذا القسم أربعة أحرف أقربها من الضاد : اللام المفخمة حيث شابهت الضـــاد في ثلاث صفات ونصف ، وأعني بالنصف هنا : أن اللام تقف بين الرخاوة والشدة في مترلة وسط فاستحقت بذلك أن تكون في مترلة وسط من حيث الشبه بالضاد. والأحرف الثلاثة الأخرى جاءت في مرتبة واحدة وهي: الدال المطبقة ، والضاد المشربة بصوت الطاء ،و الذال المفخمـــة .

٣- البعيدة : وبها حرف واحـــد وهو الزاي المشمة بصوت الصاد، وهذا الحرف بما يحويه من اختلاف في الصفات ، فهو يمتلك الصفير الذي هو مكون أساس مـــن الـــزاي والصاد والسين ، وبعيد كلّ البعد عن طـــرف اللسان مع ما يحاذيه من الأضراس ، وهو مخرج الضاد الحقيقي.

المبحث الخامس

الخلاف في الضاد المعدلة :

إذا تناولنا الخلاف في الضاد المعدلة فإنّنا نتحدّث عن جانبين لا ينفصـــلان : جانـــب التجويد في القرآن ، والجانب الفقهـــي ، ولا ينفصلان لأنّ أحدهما مـــبنيّ علـــى الآخـــر ، فعلمـــاء التجويد ، وهو مـــا يعـــرّف لغـــة

بالتحسين ،وقفوا في ذلك موقفين لا ثالث لهما ، ومن ذينك الموقفين انطلق الفقهاء ، ولأنّ دراستي هذه منصبّة على الجانب الصوتي في الضاد فسأعرض المسألة بإيجاز من جانبيها التجويدي والفقهي ثمّ أتحدّث عن المسألة من جهة لغويّة.

يقول علماء التجويد إن إعطاء كلّ حرف حقه ومستحقّه ، أي : إخراجه من المخرج الصحيح بالصفات التي ورد عليها من غير زيادة ولا نقصان ، هو الهدف الأسمى ولا يجوز مخالفة ذلك إلى غيره إلا إذا تعذّر الإتيان بالحرف كما ورد ، وكلّما كان إبدال الذال ظاء ملبسًا كان التحذير منه أشدّ ، ووجوب البعد عنه أولى ؛ قال ابن الجزري : " فليحذر من قلبه إلى الظاء ، لا سيّما فيما يشتبه بلفظه نحو: ضل من تدعون ، يشتبه بقوله : ظل وجهه مسودا ، وليعمل الرياضة في إحكام لفظه خصوصًا إذا جاوره ظاء نحو: أنقض ظهرك، يعض الظالم. أو حرف مفخم نحو: أرض الله، أو حرف يجانس ما يشبهه نحو: الأرض ذهبا. وكذا إذا سكن وأتى بعده حرف إطباق نحو: فمن اضطر. أو غيره نحو: أفضتم، واخفض جناحك، وفي تضليل "

وظاهر هذا القول يعني أنّه في غير هذه المواضع أهون .

وأمّا الفقهاء فلديهم مسألتان في إبدال الضاد ظاء ؛ ملخصها كما يلي:

-حكم إبدال الضاد ظاء مع القدرة على نطقها صحيحة.

وهذه الصورة محرمة بالإجماع ومن يفعلها آثم ومن يبدل شيئا في الصلاة في الفاتحة أو غيرها فصلاته باطلة ولا تصحّ الصلاة خلفه لأنّه بدّل شيئا من كتاب الله .

- حكم إبدال الضاد ظاء في الفاتحة عجزًا .

تأتي هذه المسألة عند الفقهاء ضمن موضوع حكم الصلاة خلف الألثغ ، وهم على عدم الجواز إلا لمن هو مثله ، ولكن إبدال الضاد ظاء في كلمة (الضالين) فيه تفصيل، و أقوال الفقهاء فيها قسمان :

الجواز: ويرى شيخ الإسلام ابن تيمية أنّه الأقرب لأنّ الحرفين في السمع شيء واحد وحس أحدهما من جنس حس الآخر لتشابه المخرجين. والقارئ إنّما يقصد الضلال المخالف للهدى وهو الذي يفهمه المستمع فأمّا المعنى المأخوذ من ظل فلا يخطر ببال أحد ، وهذا بخلاف الحرفين. [1]

المنع : فلا يصلى خلفه ولا تصحّ صلاته في نفسه ؛ لأنّه أبدل حرفًا بحرف ؛ لأنّ مخرج الضاد الشدق(الفم) ومخرج الظاء طرف الأسنان. فإذا قال (ولا الظالين) كان معناه ظل يفعل كذا وأنّ صلاته لا تصحّ ولا تصحّ الصلاة خلفه ؛ لأنّه أبدل حرفًا بحرف، وممّن نقل ذلك الإمام النووي في قوله :" تجب قراءة الفاتحة في الصلاة بجميع حروفها وتشديداتها وهن أربع عشرة تشديدة في البسملة منهن ثلاث فلو أسقط حرفًا منها أو خفف مشدّدًا أو أبدل حرفًا بحرف مع صحّة لسانه لم تصحّ قراءته ولو أبدل الضاد ظاء ففي صحّة قراءته وصلاته وجهان للشيخ أبي محمد الجويني (إمام الحرمين) والغزالي في البسيط والرافعي وغيرهم (أصحهما) لا تصحّ ، وبه قطع القاضي أبو الطيب ، قال الشيخ أبو حامد كما لو أبدل" .[2]

المبحث السادس

حقيقة التغيير الذي طرأ على الضاد.

التغيير الذي طرأ على الضاد ؛ كما مر معنا اتّخذ أكثر من شكل ، فمنها ما تغيّرت صفة من صفات الضاد به ، ومنها ما تغيّر مخرجه كليّا إلى غيره من المخارج الأسهل أو الأقرب ، وليس التغيير دائمًا بقصد التسهيل ، ولعلّ لدينا الكثير من التغييرات في اللهجات الدارجة أو القديمة لم يكن الجديد أسهل من القديم فيها ولكن لسان قوم من الأقوام اعتاده ثمّ تناقله الناس جيلاً بعد جيل ، فالوتم مثلاً في لغة اليمن ، وقد سمعت عددًا من المصريين

---

١ - مجموع الفتاوى ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (،عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ،مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م (٢٣/ ٣٥٠)

٢ - المجموع شرح المهذب المجموع شرح المهذب ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي ، دار الفكر (٣/ ٣٩٢)

ينطقون به اليوم ، وهو إبدال السين تاء فيقولون النات في الناس ، ومثله طمطمانية حمير التي عرفت عنهم وهي إلى اليوم منتشرة في بلاد اليمن وفي الأجزاء الجنوبية من المملكة العربية السعودية وصفتها : إبدال لام أل التعريف ميمًا ، ولا أرى في التاء بديلاً سهلاً عن السين ولا في الميم بديلاً سهلاً عن اللام ، ولكنّها لغة القوم .

وعند دراسة الاختلاف الذي وقع في صوت الضاد نجد أنّ العلماء وقفوا في موقفين :

الأول : إن الضاد الموجودة الآن هي تطوّر للضاد القديمة ، وإنّ هذا التطوّر هو سنة في النطق البشري ؛ تحقيقًا للتسهيل في النطق أو مسايرة لسهولة الحياة في جوانبها المختلفة التي تقتضي التسهيل في كلّ ما يخصّ الإنسان.

يقول إبراهيم أنيس : " يستدلّ من وصف القدماء لهذا الصوت على أنّ الضاد كما وصفها الخليل ومنْ نَحَا نَحْوَه ، تخالف تلك الضاد التي ننطق بها الآن فالضاد الأصلية : كما وصفت في كتب القراءات ، أقل شدّة مما ننطق بها الآن ، إذ معها ينفصل العضوان المكونان للنطق انفصالاً بطيئاً نسبياً ، ترتب عليه أن حلّ محلّ الانفجار الفجائي انفجار بطيء ، نلحظ معه مرحلة انتقال بين هذا النوع من الأصوات وما يليه من صوت لين ، فإذا نطق بالضاد القديمة وقد وليتها فتحة مثلاً أحسسنا بمرحلة انتقال بين الصوتين ، تميّز فيها كلّ منهما تميّزاً كاملاً . هذا إلى أن الضاد ، كما وصفها القدماء ، كانت تتكون بمرور الهواء بالحنجرة ، فيحرك الوترين الصوتيين ، ثمّ يتّخذ مجراه في الحلق والفم ، غير أنّ مجراه في الفم جانبي ـــ عن يسار الفم عند أكثر الرواة ، أو عن يمينه عند بعضهم ، أو من كلا الجانبين ، كما يستفاد من كلام سيبويه ، والذي نستطيع تأكيده هنا ، هو أن الضاد القديمة قد أصابها بعض التطوّر حتى صارت إلى ما نعهده لها من نطق في مصر ، ولا يزال العراقيون حتى الآن

وبعض البدو ينطقون بنوع من الضاد يشبه إلى حدّ ما الظاء كما يشبه إلى حدّ كبير ذلك الوصف الذي روي لنا عن الضاد القديمة . والذين مارسوا التعليم في بلاد العراق يذكرون كيف يخلط التلاميذ هناك بين الظاء والضاد . والضاد القديمة ـــ كما أتخيّلها ـــ يمكن النطق بها بأن يبدأ المرء بالضاد الحديثة ثمّ ينهي نطقه بالظاء ، فهي إذن مرحلة وسطى ، فيها شيء من شدة الضاد الحديثة ، وشيء من رخاوة الظاء العربية ؛ ولذلك يعدها القدماء من الأصوات الرخوة " [1]

وذهب كمال بشر إلى ما هو أبعد من ذلك ؛ فقال :"إن الضاد الموصوفة في الكتب إنّما هي المولّدة وليست الضاد العربية" [2] ، وقد ناقش هذا الرأي الدكتور رمضان عبدالتواب وبين خطأه في بحثه تحت عنوان :" مشكلة الضاد العربية وتراث الضاد والظاء "؛ حيث قال عنه : " وإنه إنما اعتمد – أي كمال بشر– على نصّ مُصَحّفْ في الترجمة العربية لكتاب (العربية) للمستشرق يوهان فك (ص ١٠٢ / ٩) وهو (كما يتعلق بهذا أيضاً تغيير حرف الضاد ، وهذا الصوت الذي هو في أصله الحرف المطبق القسيم للدال ، خاص بالعربية) . هذا النصّ يفهم منه أنّ الضاد في الأصل هي النظير المفخم للدال ، أي أنّها حينئذ ـــ كما يقول الدكتور بشر (كانت تشبه ضادنا الحالية أو هي هي) غير أن الترجمة العربية بها تصحيف في هذا الموضع للأسف ، كما في الأصل الألماني (Arabiya, S. 58, 35) : (الحرف المطبق القسيم للذال) . وقد حدث مثل هذا التصحيف مرة أخرى في الترجمة العربية (١٠٣ / ٢) :(كالدال المفخمة). وصوابه كما في الأصل الألماني

---

١ - الأصوات اللغوية ٤٩

٢ - علم الأصوات ، د.كمال بشر ، دار غريب ٢٠٠٠م ١٢٧

(Arabiya, S. 58, 35) (كالـــــذال المفخمة).[١]

الثاني : أن هذا التغيير إنما هو لحـــن في النطق بالضاد ؛ بدأ لدى بعـــض العـــوام ، ثم انتشر واستمر جيلاً بعد جيل ، وساعد علـــى انتشاره بعد الناس عن الاهتمام بتحقيق مخارج الحروف ومدارستها مع المتخصصّين ، ووجود اللحن اليوم لا يعني عدم وجـــوده في القـــدم فالضاد من الحروف الصعبة على العوام في كلّ أوان حكي أن رجل بالبصرة له جارية تسمّى ظمياء، فكان إذا دعاها قال: يـــا ضـــمياء، بالضاد. فقال ابن المقفع: قل: يـــا ظميـــاء. فناداها: يا ضمياء. فلما غير عليه ابن المقفـــع مرتين أو ثلاثًا قـــال لـــه: هـــي جـــاريتي أو جاريتك؟!![٢]

ويكثر هذا الرأي عند علماء التجويد ، وعند من يهتم بأخطاء العوام وتصويبها.

النتائج والتوصيات

ويخلص البحث إلى النتائج و التوصيات التالية :

١/ تفرّد اللغة العربية بالضاد ليس مفخرة لذاته ؛ فلكلّ لغة فرائدها ومميّزاتها.

٢/ مخرج الضاد العربية وصفاتهـــــا لم تتغيّر ، ولكنها تختلف من لهجـــة إلى أخـــرى كغيرها من الحروف الهجائية.

٣/ من يرى أنّ الضاد تغيّرت أو تطـــوّر صوتها فاختلف ما في ألسن النـــاس عمّـــا في الكتب يلزمه أن يأتي بالدليل على أنّ الناس لم يكن بينهم اختلاف في نطق الضاد في العصور السابقة، وأنّهم كانوا جميعًا ينطقونهـــا كمـــا وصفت في كتب علماء العربية والقراءات .

٤/ أول نصّ ثابت صحيح عمن سمّـــى اللغة العربية بلغة الضاد هو بيت الشـــعر لأبي الطيّب المتنبّي:

وبهم فخرُ كلِّ من نطق الضا
دَ وعوذُ الجاني وغوثُ الطريدِ

---

١ - مشكلة الضـــاد العـــربية وتـــراث الضـــاد والظـــاء ، الدكتور رمضان عبد التواب ، مطبعة المجمع العلمي العراقي١٣٩١ هـ

٢- البيان والتبيين ٢/ ٢٤٦

٥/ تسمية العربية بلغة الضاد هي انتصار عرقي من العرب للغتهم ؛ للردّ بذلك على الشعوبيين وصدّ هجماتهم على العرب ؛ حيث إنّ الشعوبيين لم يملكوا إلا مهاجمة العرب في لغتهم وحضارتهم بعد أن مكن الله لهم بالجهاد في سبيل الله.

٦/ كان حرف الضاد صعبًا على المتعلّمين في عصر السلف وهو باق على صعوبته حتى يومنا هذا.

المراجع:

١- أساس البلاغة ، أبو القاسم محمود بن عمر بن أحمد، الزمخشري جار الله ، محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م

٢- أسباب حدوث الحروف، ابن سينا ، راجعه :طه سعد ، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية

٣- الأصوات العربية ، إبراهيم أنيس ، ١٩٩٢م ، مكتبة الأنجلو، القاهرة بلاغ يحيى بن يزيد السعدي في طبقات ابن سعد

٤- البيان والتبيين ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ ، دار ومكتبة الهلال، بيروت ، ١٤٢٣ هـ

٥- بغية المرتاد لتصحيح الضاد ، علي بن غانم المقدسي الحنفي

٦- تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي ،مجموعة من المحققين ، دار الهداية .

٧- التطور النحوي للغة العربية، ج. برجشتراسر، :المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة ،١٩٨١م

٨- اللآلىء المنثورة في الأحاديث المشهورة المعروف بـ (التذكرة في الأحاديث المشتهرة) ، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي الشافعي مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية – بيروت ط١ ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م

٩- (تفسير القرطبي) الجامع لأحكام القرآن ، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي ، أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط٢ ، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤ م

١٠- تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير) ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي ، تحقيق سامي

بن محمد سلامة ،دار طيبة للنشر والتوزيع ، ط الثانية ١٤٢٠هـــ - ١٩٩٩ م .

١١- الخصائص، أبو الفتح عثمان بـــن جني الموصلي ، الهيئة المصرية العامة للكتـــاب، ط٢ .

١٢- الدراسات الصوتية عند علمـــاء التجويد ، د.غانم قدوري الحمد ، دار عمـــار للنشر والتوزيع ، ط٢ .

١٣- الـــدرر المنتشـــرة في الأحاديـــث المشتهرة ، عبد الرحمن بن أبي بكـــر، جـــلال الدين السيوطي ، الدكتور محمد بـــن لطفـــي الصباغ ، عمادة شؤون المكتبات - جامعـــة الملك سعود، الرياض

١٤- درة القارئ للفرق بـــين الضـــاد والظاء ، عز الدين الرسعني ، تحقيق د .محمـــد صالح البراك

١٥- ديوان أبي الطيب المتنبي بشـــرح العكبري ، ضبطه وصححه : مصطفى السقا وآخرون ، دار المعرفة ، لبنان بيروت

١٦- ديوان البوصيري شـــرف الـــدين محمد بن سعيـــــد بـــــن حمّـــاد الجنـــوني الصنهاجي ، (٦٠٨ ـــ ٦٩٦ هـــ)

١٧- ديوان خليل مطـــران خليـــل مطران ، دار العودة للنشر ، ١٩٨٤م ، ط١

١٨- زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء ، لأبي البركات الأنباري ، تحقيـــق د . رمضان عبد التواب.

١٩- سر صناعة الإعراب ، ابن جني ، تحقيق: د .حسن هنـــداوي ، دار القلـــم ، دمشق

٢٠- السيرة الحلبية إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون (السيرة الحلبية) ، علـــي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي ، أبو الفرج، نـــور الدين ابن برهان الدين ، دار الكتب العلمية — بيروت ، ط٢ ، ١٤٢٧هـــ

٢١- سراج القارئ المبتدي وتـــذكار المقرئ المنتهي ، أبو القاسم (أو أبو البقـــاء) علي بن عثمان بن محمد بن أحمد بن الحســـن المعروف بابن القاصح العذري البغـــدادي ثم

المصري الشافعي المقرئ ، راجعه شيخ المقارئ المصرية :علي الضباع مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط٣، ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م

٢٢- شرح طيبة النشر في القراءات العشر ، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف ،ضبطه وعلق عليه : الشيخ أنس مهرة، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط٢، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م

٢٣- شرح ديوان المتنبي ، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي

٢٤- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي ، تحقيق صقر ، مكتبة محمد علي بيضون، ط ١٤١٨هـ-١٩٩٧م

٢٥- الضاد بين الشفاهية والكتابية ، أبو أوس إبراهيم بن سليمان الشمسان ، مجلة الخطاب الثقافي- دراسات، العدد الثاني

٢٦- العربية الفصحى، هنري روبرت فليش ، ترجمة: عبدالصبور شاهين بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٦م

٢٧- علم الأصوات ، د. كمال بشر ، دار غريب ، ٢٠٠٠م

٢٨- الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة ، محمد بن علي بن محمد الشوكاني ،عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان

٢٩- القاموس المحيط ، الفيروز آبادي ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان

٣٠- الكتاب ، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٣ ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م

٣١- كشف الخفاء ومزيل الإلباس، إسماعيل بن محمد بن عبد الهادي الجراحي العجلوني الدمشقي، أبو الفداء ، المكتبة

العصرية ، عبد الحميد بن أحمد بن يوسف ابن هنداوي ، ط١، ١٤٢٠هـــ - ٢٠٠٠م

٣٢- الكتر في القراءات العشر ، أبـــو محمد عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجيه بن عبد الله بن على ابن المبارك التّاجر الواسطيّ المقرئ تاج الدين تحقيق: د. خالد المشهداني

٣٣- كلام العرب من قضـــايا اللغـــة العربية ، د.حسن ظاظـــا ، ١٩٧٦ م ، دار النهضة العربية ، بيروت

٣٤- لســـان العرب ، ابـــن منظور ، صححها: أمين محمد ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء .

٣٥- مدخل في الصوتيات ، عبدالفتاح إبراهيم ، تونس ، دار الجنوب للنشر.

٣٦- مجموع الفتاوى ، تقي الدين أبو العبـــاس أحمـــد بن عبد الحليم بـــن تيميـــة الحراني ،عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، المدينة النبويـــة ، المملكـــة العربيـــة الســـعودية ، ١٤١٦هـــ/١٩٩٥م

٣٧- المجموع شرح المهذب المجمـــوع شرح المهذب ، أبو زكريا محيي الدين يحيى ابن شرف النووي ، دار الفكر.

٣٨- المدخل إلى علم اللغـــة ومنـــاهج البحث اللغوي، د. رمضـــان عبـــدالتواب ، مكتبة الخانجي ، ط٣ ، ١٤١٧هـــ

٣٩- المقاصد الحسنة في بيان كثير مـــن الأحاديث المشتهرة على الألسنة،شمس الـــدين أبو الخير محمد بن عبد الـــرحمن بـــن محمـــد السخاوي ، محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي — بـــيروت ، ط١، ١٤٠٥ هــــــ - ١٩٨٥م

٤٠- النشر في القراءات العشر ، ابـــن الجزري ، تحقيق: علي محمـــد الضـــباع ، دار الفكر.

٤١- همع الهوامـــع في شـــرح جمـــع الجوامع ، عبد الرحمن بن أبي بكـــر، جـــلال الدين الســـيوطي ، تحقيـــق :عبـــد الحميـــد هنداوي ، المكتبة التوفيقية — مصر

الخلاف الصرفي

في باب الأسماء الواردة في سورة البقرة

د. زياد محمد سلمان أبو سمور

أستاذ مشارك / قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة / ينبع

الخلاف الصرفي في باب الأسماء الواردة في سورة البقرة [1]

الملخص باللغة العربية :

تقوم فكرة البحث على دراسة الخلاف الصرفي عند العلماء في الأسماء الواردة في سورة البقرة في القرآن الكريم ، ورصد آراء العلماء في تلك الأسماء قديمًا وحديثًا ، ومحاولة الوقوف على أهم مسائل الخلاف الصرفي في تلك الأسماء ، وبيان مواقف أولئك العلماء من هذه المسائل ، وتتبع آرائهم على المستويين الفردي والمذهبي وحججهم في إثبات صحة مذهبٍ وبطلان مذهب آخر ، ومسائل البحث جاءت مرتبةً وفقًا لموقع الآيات في سورة البقرة. وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تقع في محورين ، الأول : الخلاف الصرفي عند العلماء في الأعلام الواردة في سورة البقرة . الثاني : الخلاف الصرفي عند العلماء في بعض المشتقات الواردة في سورة البقرة.

The Syntactical Disagreements in the Nouns Section of Surat Al-Baqarah

Abstract

The argument of this research is based on the syntactical disagreements among scholars in the Nouns section in Surat Al-Baqarah in the Holy Quran. It explains the views 0f scholars, ancient and modern, regarding those nouns. Also it seeks to investigate the most important syntactical disagreements about those nouns in addition to showing the attitudes of those scholars as far as those topics are concerned. It traces these arguments on both levels: the individuals and the grammatical schools in pursuit of certain evidence which they provide to verify the validity of the views a certain grammatical school or nullify those of another The items of the research have been arranged in accordance with the position of the verses in Surat Al-Baqara. The nature of the study entailed that it should be confined to two axes: the first is the syntactical disagreement among scholars regarding the proper nouns in Surat Al-Baqarah. The second is the syntactical disagreement among scholars about certain nouns stated in
Surat Al-Baqar

١ - هذا البحث بدعم مشكور من عمادة البحث العلمي بجامعة طيبة

المقدمة:

الحمـــد لله رب العـــالمين ، والصـــلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد بن عبد الله عليه الصلاة والسلام ، وعلـــى آلـــه وصحبه ، ومـــن تبعـــه بإحســـان إلى يـــوم الدين،،،،،،،،،،،،،،،،

أما بعد :

فالعربيةُ لغةٌ كريمةٌ شرَّفها البـــاري عـــزَّ وجل بنعمة القرآن الكـــريم ، ودَرْسُ العربيـــة ميدان تتبارى فيه العقول والأفكار، وأصحابُ هذا الدرسِ علماء وأعلام أغنوا هذا الـــدرس بمؤلفاهم الغزيرة من أجـــل إبـــراز أســـرارها وكشف خباياها ، فهذه الغاية التي سعى إليها كثيرٌ من العلماء تبدو واضحةً جليةً ، في كثير من الدراسات والبحوث اللغوية التي جعلـــت من نصوص القرآن الكريم مرجعًا لها وميزانًـــا تقيس به مدى قدرها على مواكبة كلِّ ما هو في القرآن العزيز.

ومن مظاهر عناية العلماء العرب بلغتهم شيوعُ ظاهرة الخلاف فيما بينهم في تفســـير كثير من القضـــايا اللغويـــة الـــتي تضـــمنتها مصنفاهم ، وقد صُنِفَ في هذا الباب كثيرٌ من الكتب و المؤلفات التي دارَ محورُ الحديثِ فيها عن ظاهرة الخلاف بين العلماء ، وكان مـــن أبرز هذه المصنفات تلك التي تناولت الخلاف بين المدرستين البصـــرية والكوفيـــة ؛ ومـــن أمثلتهـــا : كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصـــريين والكـــوفيين لأبي البركـــات الأنبـــاري ، وائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة ، للزبيدي ، وغيرهـــا مـــن الكتب التي عنيت بصور الخلاف بين العلماء ، و لم يقتصر الأمر على خلافاهم النحوية ، بل امتد إلى تركيزهم على الجـــــانب الصـــرفي كذلك ؛ فقد شغلت الظواهر الصرفية حيـــزًا واسعًا من مؤلفات العلماء وبلغ اهتمامهم بها قديمًا وحديثًا مقدارًا واضحًا إذ كـــان لهـــم مواقف وآراء معينة في كثير من تلك المســـائل والظـــواهر ، ولعلَّ من أبرز هذه المواقف تلك التي اهتمت بمظاهر الخلاف الصرفي المتعلقـــة بالقرآن الكريم ومسائله ، إلا أنّ تلك المواقف

والآراء جاءت متناثرة في ثنايا كتبهم ، ولم نعثر على دراسات اختصت بجمع هذه المسائل ومحاولة إبراز قيمتها العلمية .

ومن هنا جاءت فكرة البحث ، التي تهدف إلى دراسة الخلاف الصرفي عند العلماء في باب الأسماء الواردة في سورة البقرة في القرآن الكريم، ورصد آراء العلماء في تلك الأسماء قديمًا وحديثًا ، ومحاولة الوقوف على أهم مسائل الخلاف الصرفي في تلك الأسماء ، وبيان مواقف أولئك العلماء من هذه المسائل ، وتتبع آرائهم على المستويين الفردي والمذهبي وحججهم في إثبات صحة مذهبٍ وبطلان مذهب آخر ، ولكثرة مسائل الخلاف الصرفي في باب الأسماء الواردة في سورة البقرة فقد اقتصر البحث على أخذ نماذج محددة كان خلاف العلماء فيها واضحًا وبيِّنًا ، علمًا بأنَّ مسائل البحث جاءت مرتبةً وفقا لموقع الآيات في سورة البقرة ، وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تقع في محورين :

الأول : الخلاف الصرفي عند العلماء في الأعلام الواردة في سورة البقرة .

الثاني : الخلاف الصرفي عند العلماء في بعض المشتقات الواردة في سورة البقرة.

المحور الأول : الخلاف الصرفي عند العلماء في الأعلام الواردة في سورة البقرة

١- لفظ الجلالة (الله) :

قال تعالى : ﴿ خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهمْ ﴾[١]

الله : علم لا يطلق إلا على المعبود بحق[٢] .

وقد اختلف العلماء في أصل لفظ الجلالة (الله) على قولين:[٣]

الأول : أنّ لفظ الجلالة (الله) علمٌ مرتجلٌ غيرُ مشتقٍ لا يطلق إلا على المعبود بحقٍ ، وعليه أكثر العلماء .[٤]

والثاني : أنّ لفظ (الله) اسم مشتق ، وقد اختلف أصحاب هذا القول في الأصل الذي

١- البقرة ٧ .
٢- ينظر الأندلسي ،أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٢٤/١، و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٣/١ .
٣- ينظرالزمخشري ،الكشاف ١٠٨/١، والأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ١٢٤/١ .
٤- ينظر القرطبي ،الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٢/١-١٠٣ والأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ، ١٢٤/١، وابن الشجري ، الأمالي ١٩٥/٢-١٩٨، و السمين الحلبي ،الدر المصون ٢٤/١،و الصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد، ٤٢

اشتق منه هذا اللفظ على مذاهب عدة ؛ يمكن بيانها على النحو الآتي :

فمنهم من قال : إنَّه مشتقٌ من (لاه) ، ومادته (لَيِهَ) ، أي : (لاه – يليه- لِياهًا) إذا ارتفع .[١]

ومنهم من قال: إنّه مشتقٌ من (لاه) ، ومادته اللغوية (لَوَهَ) ، أي : (لاه – يَلُوه – لوهًا) ، أي : إذا احتجب واستتر، ووزنه (فَعَل) و(فَعِل) [٢].

وعلى هذين القولين تكون الألف فيه أصلية ، وأصل الكلمة (لاه)[٣] ، ومن ثم دخل عليه حرف التعريف فصار (اللاه) ، ثم أُدْغِمَت لام التعريف في اللام بعدها.

ومنهم من جعله مشتقًا من (أَلَهَ) ،ونُسِبَ هذا القول لسيبويه[٤] ، ولفظ (أَلَهَ) لفظ مشترك بين معانٍ عديدة ؛ وهي : العبادة والسكون والتحير والفزع .[٥]

وعلى هذا القول تكون الهمزة أصلية وهي فاء الكلمة ، والألف قبل الهاء زائدة وأصل لفظ الجلالة (الله) هو (الإلـه) [٦] وحذفت الهمزة منه عند نقل حركتها إلى لام التعريف التي قبلها لكثرة الاستعمال كما حذفت في الناس ، والأصل : الأناس ، ومن ثم أدغمت

١- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٣٦٤/٢-٣٦٥، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٣٣/١،والسمين الحلبي، الدر المصون ٢٤/١، والأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ١٢٤/١، و ابن الشجري ، الأمالي ١٩٥/٢ ،١٩٧،والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ،١٠٢/١-١٠٣،و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٧/١، والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٤٣

٢- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ١٢٤/١، و السمين الحلبي ،الدر المصون ٢٤/١، والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٤٣

٣ - ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٤٩٨/٣،

٤- ينظر المصدر نفسه ، ١٩٥/٢-١٩٦، والمبرد ، المقتضب ، ٢٤٠/٤، و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ٣٩٤، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ١٠٢/١-١٠٣، وابن الشجري ، الأمالي ١٩٥/٢-١٩٦.

٥- ينظر الأندلسي ،أبو حيان ،البحر المحيط ١٢٤/١-١٢٥، والعكبري ، التبيان، ٤/١ ، و العكبري ،اللباب في علل البناء والإعراب ، ٣٦٥/٢، و القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٢/١-١٠٣، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٢٥/١، وابن عصفور ،الممتع في التصريف ، ٣٩٤، وابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٦/٢.

٦- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ١٢٤/١-١٢٥، و السمين الحلبي ،الدر المصون ٢٥/١.و الزمخشري ، الكشاف ، ١/ ١٠٧ ، ومحمود صافي ،الجدول ٢١/١، والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤٤

اللام في اللام ،[١] وهو اختيار سيبويه [٢].
وقيل : حذفت الهمزة اعتباطًا .[٣]

– ومنهم من قال : إنَّه مشتقٌ من (وَلِهَ) لكون كلّ مخلوق والهًا نحوه [٤] ، وأصل اللفظ(وِلاه) حيث أبدلت الواو همزةً ؛ كما أبدلت في (إشاح، وإعاء) والأصل : (وِشاح ، وِعاء) [٥] فصار اللفظ (إلاها) ثم حذفت الهمزة وأدغمت اللام باللام ، ونُسِبَ هذا القول إلى الخليل [٦] ، وعلى هذين القولين وزن (إلاه) (فِعال) [٧]، وهو بمعنى مفعول ، أي معبود [٨].

وردَّ على هذا القول : بأنَّه لو كانت الهمزة بدلًا من الواو لجاز النطق بالأصل ، و لم يقل أحد به من جهةٍ ، وأنَّه لو كان كذلك لجمع على (أَوْلِهة) كـ (أَوْعِية) و(أَوْشِحة) ؛ فَتُرَدُّ الهمزة إلى أصلها ، لأنَّ جمع التكسير يَرُدُّ الأشياء إلى أصولها [٩]، و لم يسمع جمع (إله) إلَّا على (آلهة) .[١٠]

وتجدر الإشارة إلى أنّ خلاف العلماء في الألف واللام في لفظة (الله) مبني على كونه مشتقًا أو مرتجلًا .[١١] فمن قال بأنّه مرتجلٌ : يرى أنَّ الألف واللام فيه مُعَرِّفة له [١٢]، وأما

١- ينظر الزمخشري ، الكشاف ، ١٠٧/١، و الأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط، ١٢٤/١-١٢٥،والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٥/١، والعكبري ،التبيان ٤/١، و ابن عصفور ،الممتع في التصريف ،٣٩٤،

٢- ينظر رأي سيبويه في سيبويه ، الكتاب ١٩٥/٢-١٩٦، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٢/١-١٠٣ ، و ابن عصفور ،الممتع في التصريف ٣٩٤، والأندلسي، أبو حيان ،المبدع في التصريف ،٢٤٠،وابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٧/٢

٣- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١٢٤/١والعكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٣٦٥/٢، و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٤٤

٤- ينظر العكبري ، التبيان ٤/١،وابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٧/٢

٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ،مادة (ألـه) ،١٣/ ٤٦٨ ، والأندلسي، أبو حيان ، البحر المحيط ١٢٤/١، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ،١٠٣/١،و السمين الحلبي ،الدر المصون ٢٦/١، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٧/١، و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٤٤،

٦- ينظر رأي الخليل في ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٨/٢، والأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ١٢٤/١والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ١٠٢/١-١٠٣،والسمين الحبي ، الدر المصون ٢٦/١، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ، ٧/١،و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤٤،

٧- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١٢٤/١ ، و ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٨/٢،و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٦/١

٨- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ١٢٤/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٦/١

٩- ينظر مكي بن أبن طالب ، مشكل إعراب القرآن ٦/١ ، و الأندلسي ، أبو حيان ، الارتشاف ، ٤٠٦/١

١٠- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ١٢٤/١،والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٢٧/١

١١- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧/١

١٢ - ينظر المصدر نفسه ٢٧/١والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤٢.

من قال بالاشتقاق فيه : فهو يرى أنّها زائدة [1].

وأما حذف الألف واللام من لفظة الجلالة (الله) في مثل قولهم : ((لاه أبوك)) حيث قدَّر سيبويه المحذوف فيها الألف واللامين ، فالأصل عنده ((لله أبوك))[2] و عدّ العلماء الحذفَ فيه شاذًا،[3]

وممّا لا بدَّ من ذكره هنا أنَّ بعض المصادر نقلت لنا قولين حول لفظ الجلالة (الله) – وصفت بالغريبة عند كثير من العلماء –[4] :

القول الأول : مفاده أنّ الألف واللام فيه من أصل الكلام وليست زائدة. [5]

وقد ردّه بعض العلماء بأنَّه يلزم عليه جواز دخول التنوين عليه ، لأنّه على وزن (فَعّال) ، وليس هناك علة تمنع دخول التنوين عليه ؛فدلَّ ذلك على أنّ الألف واللام فيه زائدة على أصل الكلمة [6]

أما القول الثاني : ما نقله أبو زيد البلخي من أنّ لفظ الجلالة (الله) ليس أصله عربيًّا بل هو مُعَرَّب ؛ وهو من بقايا اللغات السامية ، وهو سرياني الموضع ، وأصله ((لاها)) فَعَرَّبْتُه ؛ فقالوا : (الله).[7]

وعلَّل قطرب ظاهرة كثرة التقلبات والتغيرات الصرفية التي طرأت على لفظ الجلالة (الله) بقوله : ((إنّ هذا الاسم لكثرة دوره في الكلام ، كَثُرَتْ فيه اللغاتُ ؛ فمن العرب من يقول : الله لا أفعل ، ومنهم من يقول : لاه لا أفعل ، ومنهم من يقول : بحذف ألفه ؛ وإسكان هائه ، وترك تفخيم لامه)).[8]

١- ينظر ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٨/٢، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧/١

٢- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ١١٥/٢، وابن جني ،سر صناعة الإعراب ١٣٣/١.

٣- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ،١٢٤/١ والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧/١،

٤- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ١٢٤/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٢٨/١، و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد٤٤، و محمود صافي ، الجدول ٢١/١.

٥- ينظر ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٨/٢،و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط١٢٤/١

٦- ينظر السمين الحلبي الدر المصون ٢٨/١، والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤٤

٧- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١٢٤/١،و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٨/١-٢٩، و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤٤

٨- رأي قطرب في ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٨/٢.

وممّا يجدر ذكره في هذا المقام أنّ كثيرًا من الدراسات اللغوية عدّت لفظ الجلالة (الله) لفظًا عربيًا قديمًا من أصل ينتمي إلى اللغة السامية الأم ، وهو من الألفاظ المشتركة التي شاعت في بقايا اللغات السامية كالعبرية والآرامية والسريانية والعربية الجنوبية .[١]

وبعد هذا العرض لآراء العلماء في لفظ الجلالة؛ فإنّ معظم العلماء مالوا إلى صحة المذهب القائل بأنَّ لفظَ الجلالة علمٌ مرتجلٌ غيرُ مشتقٍ من غيره ، وهوما أثبته أحمد مختار عمر الذي جزم الحديث في هذا الباب وأثبت صحة عربية لفظ الجلالة [٢].فهو لفظ عربي من أصل سامي ، اشتركت فيه اللغات السامية، ولا يمكن وضع الاستعمال العربي ضمن قواعد صرفية أو نحوية في العربية .

٢- لفظة آدم :

قال تعالى : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ﴾[٣]

اختلف أهل العربية في أصل هذا الاسم :

فذهب قوم إلى أنّ آدم علم على وزن (أَفْعَل) والألف اللينة فيه مبدلة من الهمزة التي هي فاء

الكلمة ،لأنَّه مشتق من أديم الأرض[٤] ، وقيل : مشتق من الأدمة وهي حمرة تميل إلى السواد[٥]، وقيل : إنَّه مشتق من أديم الأرض – أيضًا- ووزنه فَاعَل ؛ وهو باطل ،إذ لو كان كذلك لانصرف ، مثل : عالم وخاتم ، والتعريف وحده لا يمنعه من الصرف [٦]، وقيل : إنَّ آدم اسم أعجمي كـ (آزر) ووزنه (فَاعَل) ، ولا ينصرف للعلمية والعجمة الشخصية [٧]، وقيل :عبري من الإدام وهو

١- ينظر ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٤١ ،ومحمد رجب الوزير ، لفظ الله ، دراسة في التأصيل المعجمي ، ٥٩

٢- ينظر أحمد مختار عمر ، أسماء الله الحسنى ، ٤٢

٣- البقرة ٣١

٤- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أدم) ١٢/١٢، والزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١١٢/١، والشوكاني ، فتح القدير ، ٦٤/١، والطبري ، تفسير الطبري ،٥١١/١.

٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أدم) ١٢/١٢، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٧٤/١ ، و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٢٨٥/١، والسمين الحلبي، الدر المصون، ٢٦٢/١ ،و الشوكاني ، فتح القدير ، ٦٤/١، والطبري ، تفسير الطبري ، ٥١٢/١-٥١٣

٦- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٢٨٥/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٢٦٢/١.

٧- ينظر العكبري ،التبيان ١/ ٤٨، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١/ ٢٨٥ والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٩٦ ، و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٦٢/١

التراب [١] . وذهب بعضهم إلى أنَّ أصله (أفعل) بهمزتين وجمعه (أوادم) [٢]، ولم ينصرف لوزن الفعل والتعريف [٣].

ومن الجدير بالذكر أنّ النحويين اختلفوا في (أفعل) الذي يُسمّى به وأصله الصفة ؛ فذهب سيبويه والخليل ومن تبعهما إلى أنَّه ينصرف في النكرة ؛ لأنَّك إذا نكرته رددته إلى حاله المنصرف ، وقال الأخفش :إذا سميت به رجلًا فقد أخرجته من باب الصفة ،إما إذا نكرته فيجب أن تصرفه. [٤]

ونصّ بعض العلماء على أعجمية (آدم)[٥]محتجًا بامتناعه من الصرف،[٦] ورجَّح النحاس وغيره أن يكون اسمًا أعجميًا وذلك لإجماع النحاة عليه [٧]، رافضًا كونه مشتقًا معللًا ذلك بأنَّ الصرفيين قد نصُّوا على أنَّ الاشتقاق من الألفاظ العربية لا يكون من الأسماء الأعجمية[٨] ورأى بعضهم أنّ من الثابت مجيء (آدم) على وزن الفعل ، وعلى حسب قواعد العربية ، فيكون منعه من الصرف للعلمية ووزن الفعل ،ودليل ذلك أنّ العرب تقول : " أَدِمَ ، وأَدُمَ ، فهو آدم ، والجمع أُدْم ؛ أو : أوادِم [٩]. ويُصَغَّر فتقول : أُوَيْدِم،[١٠] فهذا يدلُّ على صحة الاشتقاق .[١١]

وصفوة القول :

أنّ مجيء (آدم) على وزن الفعل عند العلماء لا يخرج عن كونه : أما علمًا منقولًا عن فعل رباعي على وزن (فاعَل) وهو ما ذهب إليه بعض العلماء [١٢]، وقد رُدَّ ذلك بأنَّه بعيد [١٣]. أو أنّه علم مرتجل جاء على وزن أفعل ، وعليه أكثر العلماء ؛ لأنّ الارتجال في

١- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ٢٨٥/١والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٦٢/١

٢- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، ١٢/١٢، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ،١٩٦

٣- ينظر الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن ، ١٩٦

٤- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١١٢/١-١١٣

٥- ينظر الزمخشري ، الكشاف ، ٢٥٢/١.

٦- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٢٨٥/١.

٧- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ،٣٢، و السمين الحلبي، الدر المصون ٢٦٢/١ ، والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد١٩٦

٨- ينظر ابن جني ، المنصف ، ١٢٧/١، و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٠١/١،٢٨٥

٩- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٥٥٢/٣ ، و ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أدم) ١٣/١٢

١٠- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٥٥٢/٣

١١- ينظر ابن جني ، المنصف ، ١٢٧/١، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٢٨٥/١، ٣٠١

١٢- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٢٨٥/١ ، والشوكاني ، فتح القدير، ٦٤/١ ، والطبري ، تفسير الطبري ،٥١٤/١

١٣- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٢٨٥/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٩٦

الأعلام شرطه ألّا يكونَ العلمُ قد استعمل قبل التسمية به في باب غـير العلميـة [١]، ومـن المعروف أنّ (آدم) أبو البشر جميعًا واللغـات جاءت بعده ، فلا سبيل إلى القول بالنقـل في علميته .

٣- لفظة إبليس :

قال تعالى : ﴿ وَإِذْ قُلْنَـا لِلْمَلاَئِكَـةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ ﴾[٢]

هو اسم أعجمي لا ينصرف للعجمـة والعلمية[٣]، ووزنه "إفْعِيل "[٤].

وقال الزجاج : وزنه (فِعْلِيل) ،[٥] و هو عربي واشتقاقه من الإبلاس وهو الإبعـاد ٦ ، وقيل : هو عربي مشتق من أَبْلَسَ – يُـبْلِسُ ، أي : يئس ، فكأنَّه أبلس من رحمة الله ، أي : يئس منها .[٧]

وقد ردّ ابن جني قول من ذهب إلى إنَّه مشتق من أبلس – يبلس قائًلا: ((ولو كـان إبليس من هذا لكان عربيًا ؛ لأنَّـه مشـتقٌ ؛ ولوجب صرفه)) [٨] وعليه أكثر العلماء [٩]، في حين رجّح أبو حيان القولَ بأنه علم مرتجل ، لأنّه لم يستعمل قبل التسمية به في باب غير العلمية .[١٠]

ومن العلماء من ذهب إلى أبعد من ذلك ؛ فقد رفض بعضهم القول : بأنـه لم ينصرف للعلمية وشبهة العجمية فيه [١١]،لأنَّـه لا نظيرَ له في الأسماء، وهذا بعيد لأنّ في الأسماء مثله نحـو : إخـريط وإغـريض وإكليـل وغيرهـا ....[١٢]

١- ينظر الزمخشري ، الكشاف ، ٢٥٢/١، و الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٢٨٥/١، و٣٠١، والشوكاني ، فتح القدير ، ٦٤/١.
٢- البقرة ٣٤
٣- ينظر أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ٣٨/١، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٣٤،والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧٥/١
٤- ينظر العكبري ، التبيان ، ٥١/١، ومحمود صافي ، الجدول ، ١/ ١٠٣ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧٦/١
٥- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٠١/١، و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٢٠٥
٦- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٧٤/١، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٣٤، و العكبري ، التبيان ،٥١/١، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٠١/١ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧٥/١-٢٧٦، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب ٣٧/١
٧- ينظر الجواليقي ، المعرب ، ٧١.
٨- ابن جني، المنصف ، ١٢٧-١٢٨ .
٩- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ، ٣٤، والأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٧٤/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧٥/١ ، والأندلسي ، أبو حيان ، ارتشاف الضرب ، ٨٧٧/٢
١٠- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٠١/١،
١١- ينظر العكبري ، التبيان ،٥١/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٧٥/١-٢٧٦ ، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٣٧/١،
١٢- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء ، ٢٤٠/٢ ،و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٧٩/١، والأندلسي ،أبو حيان ، المبدع في التصريف ، ٧٢

ويبدو أنَّ كثرة التأويلات والترجيحات في هذا الاسم مرجعها كونه ممنوعًا من الصرف ، إذ لو كان مشتقًا لما منع من الصرف ؛ لأنّه لم يبقَ فيه إلا علَّة واحدة ؛ لذا فالأسلم أن نميل إلى القول بشبه الأعجمية في هذا الاسم ؛ من جهة أنّه لم يسمَّ به أحدٌ من العرب ؛ فأصبح علمًا لمن أطلق عليه ؛ وهو اسم أعجمي لم تكن العرب تعرفه من قبل ، فلما دخل على العربية أعربته ولفظت به ؛ فبقي لذلك ممنوعًا من الصرف للعلمية وشبه الأعجمية ، وهو ما أكدّه بعض المحدثين .إذ رأى إبراهيم السامرائي أنّ مثل هذه الألفاظ إنّما هي ألفاظٌ دخيلة على العربية استعملتها اللغة، وأخذت منها المواد الكثيرة .[1]

٤ – لفظة الشيطان :

قال تعالى : ﴿ فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا ﴾[2]

الشيطان : اسمٌ عامٌ لكلٍّ من الجن والإنس والحيوان .[3] وقد اختلف العلماء في نونه ؛ فقيل : أصلية ، وقيل : زائدة [4] ؛ فذهب سيبويه ومن وافقه من النحاة إلى أنّها أصلية ، واستدلوا على ذلك بقولهم : "تَشَيْطَن" وأنّ الحكم بالأصالة هو الأصل ولا يوجد دليل على زيادتها[5] . وقيل: هو من شَطَنَ بمعنى تَبَاعَدَ[6]، ونُسَبَ هذا القول إلى عامة البصريين[7] ، ووزنه عندهم (فَيْعَال) مثل: بَيْطَار [8]. ويجمع على فَيَاعِيل ، فتقول : شَيَاطِين [9] ، ومما يؤيد قولهم هذا ثبوت النون في شَطَنَ

١- ينظر السامرائي ، إبراهيم ، فقه اللغة المقارن ، ١٧٨
٢- البقرة ٣٦

٣- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة (شطن) ، ٢٣٨/١٣، و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٩٣/١، و الزبيدي ،ائتلاف النصرة ،٩٤، و الصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن ، ١١٩ ،والسمين الحلبي ، الدر المصون ،١٠/١ .
٤- ينظر سيبويه ،الكتاب ٣٢١/٤ ، والمبرد ، المقتضب ، ١٣/٤، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٧٧/١،و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٩٣/١،و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ٩٣، وابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ١٧٣-١٧٤
٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (شطن) ٢٣٨/١٣، و ابن عصفور ،الممتع في التصريف ٧٣ ،١١٧،١١٦، .
٦- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، (مادة (شطن) ٢٣٨/١٣،و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٧٧/١، و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٩٣/١، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٩٣، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١١٢/١
٧- ينظر ابن عصفور ، الممتع في علم التصريف ٧٣، و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ٩٣،
٨- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٦٠/٤، و ابن عصفور ، الممتع في علم التصريف ، ٧٣ ، والأندلسي ،أبو حيان المبدع في التصريف ٦٨، والزبيدي ،ائتلاف النصرة ، ٩٣ و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ١١٧،ومحمود صافي ، الجدول ٥٦/١
٩- ينظر الجدول ٥٦/١

وشَاطِن وتَشَيْطُن[١]، وهذا ما ذهب إليه جمهور البصريين. [٢]

وذهب الكوفيون إلى زيادة النون فيها ، وعليه فيكون (شَيْطَان) عندهم على وزن (فَعْلَان) وهو مأخوذ من (شَاطَ) [٣]مضارعه يَشِيطُ ، والمعنى : احترق وهلك . [٤]

والأصح مذهب البصريين[٥] ، أما حجة الكوفيين بأنَّه لا ينصرف فليس فيه حجة لهم ؛ لأنّ ذلك محمول على الضرورة ، أو أنّ منعه كان بسبب الحمل على الأكثر عند التسمية به . [٦]

وعلى هذا القول يكون شَيْطَان اسم جنس جامدًا لم يشتق من غيره ، وإنَّما اشتق

١- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٣٢١/٤، وابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ١٧٤

٢- ينظر المبرد ، المقتضب،١٣/٤ ،السمين الحلبي ، الدر المصون ١٠/١

٣- ينظر الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٧٧/١،وابن جني ، المنصف ١٠٩/١، الأندلسي ، البحر المحيط ، ١٩٣/١، والعكبري ، التبيان ، ٢/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ١٠/١،و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١١٢/١

٤- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (شطن) ٢٣٨/١، و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ٩٣ ، وابن الأنباري ، الزاهر ، ١٥٠/١

٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة (شطن) ٢٣٨/١٣،والأنباري ،البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٧٧/١،و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ٩٣، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١١٢/١

٦- ينظر ابن السراج ، الأصول في النحو ، ٨٦/٢، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ، ٩٣،

غيره منه ؛ فقيل : تشيطن وتصاريفه ،[٧] ويرى برجشتراسر أنّ لفظة شيطان من الألفاظ التي لها أصول مشتركة بين اللغات السامية كالحبشية .[٨]

٥- لفظة إسرائيل :

قال تعالى : ﴿ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُواْ نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ ﴾ [٩]

إسرائيل : اسمُ علم أعجمي ،لا ينصرف للعلمية والعجمية ،[١٠] وهو مركب تركيبًا إضافيًا ؛مثل: عبدالله [١١]،وأصله (إسرا) وهو العبد و(إيل) وهو الله تعالى ١٢، وقيل : إسرا مشتق من الأسْر وهو القوة، وقيل :لأنه أسري بالليل مهاجرًا إلى الله تعالى ١٣، وقيل : لأنه أسر جنيًا كان يطفئ سراج بيت المقدس[١٤]، قال بعضهم : وعلى هذا يكون

٧- ينظر الزبيدي ، محمد بن حسن ، الاستدراك على كتاب سيبويه ، ١٧٣.

٨- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٢٢٦.

٩- البقرة ٤٠

١٠- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ،٣٧ ، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ،٣٢٥/١، الجواليقي ، المعرب ، ٦١-٦٢

١١- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٣١٠/١

١٢- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٢٥/١،وأحمد مختار عمر ، أسماء الله الحسنى ، ١٧٣،

١٣- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٢٥/١

١٤- ينظر المصدر نفسه

بعض الاسم عربيًا وبعضه أعجميًا [1]. ورجّح معظم العلماء أنْ يُعدَّ لفظُ (إسرائيل) علمًا أعجميًا مركبًا من جزأين هو (إسرا) و(إيل) وهما أعجميان ، وقد تصرفت به العرب بلغاتٍ كثيرةً ؛ أشهرها وأفصحها لغة القرآن الكريم [2].

٦- لفظة موسى :

قال تعالى : ﴿ وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ﴾[3]

اختلف العلماء في أصله : فمنهم من عدّه اسمًا أعجميًا منع من الصرف للعلمية و الأعجمية على وزن (مُفْعَل)[4]، ويقال فيه :إنَّه مركبٌ من (مو) وتعني : الماء ، و (شا) وتعني :الشجر، فلما أعربوه أبدلوا شينه سينًا [5]. وإذا كان أعجميًا على ما قيل فلا يدخله اشتقاق عربي [6]

ومع كونه أعجميًا إلّا أنّ العلماء اختلفوا في اشتقاقه[7]، فرأى مكي أنَّه على وزن (مُفْعَل) من أوسيت رأسه إذا حلقته ، فهو مثل أعطى اسم المفعول منه (مُعطَى) .[8]

وقيل : هو على وزن (فُعْلَى) من ماس يميس[9] ، إذا تبختر في مشيه ، فموس الحديد من هذا المعنى لكثرة اضطرابها وتحركها وقت الحلق[10] ، فالواو في (موسى) على هذا بدل الياء لسكونها وانضمام ما قبلها كما في طوبى ، وهذا ما عليه أكثر المعربين [11].

١- ينظر السمين الحلبي ،الدر المصون ٣١٠/١

٢- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط٣٢٥/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣١٠/١ ، والجواليقي ، المعرب ، ٦٢،

٣- البقرة ٥١

٤- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢١٣/٣، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٨٢/١،و العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٤٧/٢، و الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٥٣/١ ، و السمين الحلبي ، الدر المصون٣٥٤/١

٥- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٥٣/١.والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣٥٤/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٢٤٤

٦- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٥٣/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٣٥٤/١.

٧- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٣٥٤/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٤٤،

٨- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٣٤٥/١ ، و العكبري ، التبيان ، ٦٣/١،واللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٤٧/٢،و محمود صافي الجدول ١٢٦/١و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن ٣٤٤

٩- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ٨٣/١،والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٣٥٤/١.

١٠- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٣٥٤/١

١١- ينظر المصدر نفسه ، والعكبري التبيان ، ٦٣/١و الصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٤٤،

في حين نـــصَّ ســـيبويه علــــى أنّ كلمـــة (مُوْسَى) وزنها (مُفْعَل) ؛ وذلـــك فيما لا ينصرف[١] ، وأوضح سيبويه في حديثه عن أبنية الاسم بأنّ زيادة الميم أولًا أكثر مـــن زيادة الألف آخرًا.[٢] واحتج أبو علي الفارسي على كونه (مُفْعَل) لا (فُعْلى) بالإجماع علـــى صرفه نكرة ، ولو كان (فُعْلى) لم ينصـــرف نكرة لأنّ الألف للتأنيث ، والألف وحـــدها تمنع الاسم من الصرف .[٣] وموسى اسم النبي لا يقضى عليه بالاشتقاق ، لأنَّــه أعجمـــي ؛ وإنَّما ينطبق هذا على موس الحديـــد الـــذي يقطع[٤]

٧- لفظة عيسى :

قال تعالى : ﴿ وَآتَيْنَا عِيسَـــى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ ﴾[٥]

اختلف العلماء في أصل عيسى ووزنـــه على مذاهب فذهب سيبويه ومن معه على أنَّه علم أعجمي لا اشتقاق فيه[٦] ، جاء على وزن (فِعْلى) ، والألف فيه ملحقة ببنات الأربعـــة بمترلة (مَعْزَى) [٧]، قال أبو علي الفارسي : وليست الألف هنا للتأنيث كالتي في (ذكرى) بدلالـــة صـــرفهم لـــه في النكـــرة ،[٨] وعلى مذهب عثمان بن سعيد الصيرفي الحافظ أنّ وزنه (فِعْلل) ،[٩] وردّ ذلك بأنّ الواو والياء لا يكونان أصلًا في بنات الأربعة .[١٠] لـــذلك عُدَّت الألف فيه زائدة بـــدليل زيادتهـــا في النسب ؛ فتقول : عيسِيّ .[١١] ومنـــهم مـــن

١- ينظر سيبويه، الكتاب ، ٢١٣/٣ و٢٧٢/٤،
٢- ينظر المصدر نفسه ،والعكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٤٧/٢، و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٥٣/١ ، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٣٤٤
٣- ينظر رأي أبي علي الفارسي في : الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٥٣/١ والصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ٣٤٤،
٤- ينظر محمود صافي ، الجدول ١٢٦/١
٥- البقرة ٨٧

٦- ينظر سيبويه ، الكتاب ،٢١٣/٣، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١/ ٤٦٤-٤٦٥، و العكبري ، التبيان ، ٨٨/١، و محمود صافي ، الجدول ١٩١/١،و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٣١
٧- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢١٣/٣، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٤٦٤/١
٨- ينظر رأي أبي علي الفارسي في : الأندلسي ، أبو حيان ،البحر المحيط ٤٦٤/١-٤٦٥ والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن . ٣٣٢
٩- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٤٦٤/١-٤٦٥ ، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٣١
١٠- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٤٦٤/١-٤٦٥ والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٣٣٢
١١- ينظر الكسائي ،معاني القرآن ، ٧٩

رأى أنَّه اسم مشتق ، مأخوذ من العيس ، وهو بياض يخالطه شقرة .[1]

٨- لفظة مَرْيَم :

قال تعالى : ﴿ وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ ﴾ [2]

مريم : علم أعجمي[3] ، وهو اسم سرياني معناه الخادم[4]، وسميت به أم عيسى فأصبح ممنوعًا من الصرف للعلمية والعجمية [5] ، ووزنه (مَفْعَل) بفتح الميم والعين وليس(فعيل) [6]، قيل: هو مشتق : رام- يريم [7]، وقد ردَّ بأنَّه لو كان مشتقًا من رام يريم لكان مريْمًا بسكون الياء وقد جاء في الأعلام بفتح الياء نحو مَزْيَد، وهو على هذا خلاف القياس ، وعُلِّلَ خروج لفظة (مرْيَم) وغيرها عن القياس بأنَّ ذلك يكثر في باب الأعلام التي يطرأ على أبنيتها تغيرات كثيرة[8]

٩- لفظة جبريل :

قال تعالى :﴿ قُلْ مَن كَانَ عَدُوًّا لِّجِبْرِيلَ ﴾[9]

ذهب نفرٌ من العلماء إلى أنّ (جبريل) اسمٌ أعجمي لا ينصرف [10]، وقال الكسائي فيه : جبريل وميكائيل أسماء أعجمية لم تكن العرب تَعْرِفُها ، فلما دخلت على العربية أعربتها ولفظت بها بألفاظ مختلفة .[11]

١- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ١/ ٤٦٤-٤٦٥، و العكبري ، التبيان ، ٨٨/١، ومحمود صافي ،الجدول ١٩١/١، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٣١

٢- البقرة ٨٧

٣- ينظر العكبري ، التبيان ٨٨/١، الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٤٦٥/١، ومحمود صافي ، الجدول ١٩١/١

٤- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ، ٤٦٥/١،والزمخشري ، الكشاف ٢٩٢/١.و محمود صافي ،الجدول ١٩١/١

٥- ينظر العكبري ، التبيان ، ٨٨/١،و الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٤٦٥/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٣٣٢

٦- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، ١٢/ ٢٦١ ، والأندلسي ، أبو حيان، البحر المحيط ٤٦٥/١، والزمخشري ، الكشاف ، ٢٩٣/١، ومحمود صافي ، الجدول ١٩١/١ والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٣٣٢

٧- ينظر محمود صافي ، الجدول ١٩١/١ .

٨- ينظر ابن جني ، المنصف ، ٢٩٦/١،٢٧٦.

٩- البقرة ٩٧

١٠- ينظر الكسائي ، معاني القرآن ،٧٧، والأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٤٨٥/١ ،والسمين الحلبي ، الدر المصون١٨/٢،ومحمود صافي ، الجدول٢٠٩/١ ،و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٥١ .

١١- ينظر الكسائي ، معاني القرآن ٧٧. والنحاس ،إعراب القرآن ، ٥٦،والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٤٨٥/١ .

وقيل : إنَّه مشتق من الجبروت وعُدَّ بعيدًا ،[١] وأما قول بعضهم إنّهُ مركبٌ تركيبًا إضافيًا من جبر ومعناه : (عبد) و(أيل) وهو الإله ، وهو اسم من أسماء الله ، وبعد التركيب أصبح جبرائيل مع شيء من التعريف بمعنى عبدالله ،[٢] وهذا قول عدَّه بعضهم بعيدًا عن الصحة [٣]،

وقيل : إنَّه مركبٌ تركيبًا مزجيًا ، وردّ بأنه لو كان مركبًا تركيبًا مزجيًا لجاز أن يُعْرَبَ إعرابَ المتضايفين ، أو يبنى على فتح الجزأين ، نحو أحدَ عشرَ .[٤]

وفي لفظة (جبريل) ثلاث عشرة لغةً ؛ أفصحُها (جبريل) على زنة (قنديل) ، و(جَبْرَئيل) بفتح الجيم والهمزة[٥]، ولعلَّ كثرة اللغات في هذا الاسم الأعجمي تدل على ميل اللسان العربي إلى التصرف بهذا الاسم ليتماشى مع طبيعة اللهجات العربية ، وقد عَبَّرَ الزجاج عن ذلك بقوله : ((إنّ هذه أسماء أعجمية دُفِعَت إلى العرب فلفظت بها بألفاظ مختلفة))[٦] ومثَّل على ذلك : بـ "جبريل و ميكائيل وإسرائيل" [٧].

وكذلك الحال بالنسبة للفظة (مِيكَال) ؛ فقيل : إنَّها مكونةٌ من ملكوت الله أو من (ميك) ومعناه : العبد و(أيل) ومعناه (الإله) وهو اسم من أسماء الله ، و(ميكال) على وزن (مِفْعَال)[٨]

١٠- لفظة سليمان :

قال تعالى : ﴿ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُواْ ﴾[٩]

١- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ٤٨٥/١.والسمين الحلبي ، الدر المصون ١٨/٢، و محمود صافي ، الجدول ٢٠٩/١ .

٢- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ٤٨٥/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ١٨/٢،والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٣٥١ .

٣- ينظر الكسائي ، معاني القرآن ، ٧٧، والأندلسي ، البحر المحيط ٤٨٥/١و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢/ ١٨ ، والجدول . محمود صافي ، ٢٠٩/١ .

٤- ينظر الدر المصون ١٨/٢ .

٥- ينظر الكسائي ، معاني القرآن ، ٧٧، والزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١٨٠/١، و الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٤٨٥/١ والسمين الحلبي ، الدر المصون ١٨/٢ ، و محمود صافي ، الجدول ٢١٠/١ .

٦- الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١٨٠/١ .

٧- ينظر المصدر نفسه .

٨- ينظر المصدر نفسه ، و الكسائي ، معاني القرآن ، ٧٧، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٥٦،والجدول ، محمود صافي ، ١ /٢١٠

٩- البقرة ١٠٢

ذهب بعض العلماء إلى أنّه أعجمي١ ؛ لأنَّه عبراني وقد تكلمت به العرب في الجاهلية [٢]. وقد منع من الصرف للعلمية والعجمية ، ونظيره في ذلك : هامان وسامان .[٣]

وذهب آخرون إلى أنّه منع من الصرف للعلمية وزيادة الألف والنون ، وعليه يكون أصله (سليم) تصغير (سلم) بفتح فسكون[٤] .وقد رفض أبو حيان أن يكون امتناعه من الصرف للعلمية وزيادة الألف والنون .[٥]

ولعلَّ ما دفع بعض العلماء إلى القول بأعجمية (سليمان) أنَّه سمي به نبي من بني إسرائيل اسمه بالعبرية (شلومو) وهو الرجل المسالم ، ويصغر فيقال له (شلومون) .[٦]

ويبدو أنَّ القول بعربية هذا الاسم من حيث البناء والمعنى أولى من غيره ، فهو تصغير لـ (سلمان) الذي وزنه (فعلان) والمشتق من (سلم)[٧] ، وعليه : فاسم سليمان عربي نطقت به العرب في الجاهلية والإسلام ، وفي الوقت نفسه جاء مترجمًا لمعنى (شلومون) في العبرية.[٨]

١١- لفظة بابل :

قال تعالى : ﴿ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ ﴾[٩]

اختلف العلماء في بابل :

فذهب بعض العلماء إلى أنَّه: منع من الصرف ؛ لأنَّه علمٌ أعجمي [١٠]، جاء بناؤه موافقًا للعربية على وزن (فاعل) ، وقيل: مُنِعَ من الصرف للتأنيث والعلمية ؛ لأنَّها اسمُ أرض [١١]، وقيل : سميت بذلك لتبلبل ألسنة الخلائق [١٢].

ومنهم من ذهب إلى أنّ (بابل) اسمٌ مركبٌ من (باب) و(إيلو) ، ومعناه: (باب

١- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ، ٤٨٧/١ ،و محمود صافي ، الجدول ٢١٩/١
٢- ينظر الجواليقي ، المعرب ، ٢٣٩.
٣- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٤٨٧/١،
٤- ينظر ابن الشجري ، الأمالي ، ٨٤/١، و محمود صافي ، الجدول ، ١/ ٢٢٠ ،
٥- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٤٨٧/١.
٦- ينظر رؤوف سعدة ، من إعجاز القرآن، ١٥٩/٢-١٦٢ .
٧- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (سلم) ٣٠٠/١٢ .
٨- ينظر رؤوف سعدة ، من إعجاز القرآن، ١٥٩/٢-١٦٠ .
٩- البقرة ١٠٢ .
١٠- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٤٨٧/١، و السمين الحلبي ،الدر المصون ٣٢/٢
١١- ينظر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٥٣/٢ ، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١/ ٤٨٧ ، و السمين الحلبي ، الدر المصون ٣٢/٢ .
١٢- ينظر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٥٣/٢ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣٢/٢ ،و محمود صافي ، الجدول٢٢٠/١

إيل) أي : باب الله ، ومن ثم رُكِّبَتِ الكلمتان تركيبًا مزجيًا وخُفِفَتْ همزة (إيــل) ، فصــار اللفظ (بابل) ، وعلى هذا منعت من الصرف للعلمية والعجمة والتأنيث والتركيب .[١]

١٢- لفظة هاروت وماروت :

قال تعالى : ﴿ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ ﴾[٢]

هما علمان أعجميان سريانيان [٣]، وزعم بعضهم أنَّهما مشتقان من الهرت والمــرت ؛ وهــو الكسر ، ولــيس بمُصــيبٍ لعــدم انصرافهما [٤]، وعلى هذا فيكــون وزنهمــا (فَاعُول) [٥] وقد رُدَّ هذا القول بأنَّهما لو كانا مشتقين كما ذكر لانصرفا.[٦] ويظهر أنّ هذين الاسمين جاءا على وزن (فَاعُول) الذي يُعَدُّ بناءً من الأبنية السريانية القديمة الــتي كانــت تخضعها العرب في استعمالهم لهــا [٧]، ولهــذا السبب منع (هاروت وماروت) من الصرف ، لذا فالأولى عَدُّهما علمين أعجمــيين وقــد عُرِّبَا وجاءا على وزن (فَاعُول).

١٣- لفظة هود :

قال تعالى : ﴿ وَقَالُواْ لَن يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلاَّ مَن كَانَ هُوداً أَوْ نَصَارَى ﴾[٨]

هود جمع هائد، مثل عائد وعــود[٩] ، وهو اسم فاعل من هاد يهود إذا تــاب [١٠]، ومنه قوله تعالى ﴿إِنَّا هُدْنَا إِلَيْــكَ﴾[١١] وهــود وزنه (فُعْل)[١٢] ، وقال الفراء : أصــله يهــود حذفت الياء منه [١٣]، وهو بعيد جــدا [١٤]. ولم يصرح سيبويه بعجمية هذا الاســم ؛ وإنَّمــا ذهب إلى أنَّ مثل : (نــوح وهــود ولــوط)

١- ينظر رؤوف أبو سعدة ، من إعجاز القرآن ، ١/١٩٦-١٩٧.
٢- البقرة ١٠٢.
٣- الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١/٤٨٧، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٢/٥٣، و الجواليقي ، المعرب ، ٣٦٥ومحمود صافي ، الجدول ١/٢٢٠، و٣/٧ .
٤- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١/٤٩٨
٥ -ينظر السامرائي ، إبراهيم، العربية بين أمسها وحاضرها ، ٢١٨.
٦- ينظر المصدر نفسه ، و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢/٣٣ .
٧- ينظر السامرائي ، إبراهيم، العربية بين أمسها وحاضرها، ١٦٥-١٦٦
٨- البقرة ١١١.
٩- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١/١٩٤ .
١٠- ينظر الأنباري ،البيان في إعراب غريب القرآن، ١/١١٨،و العكبري ، التبيان ، ١/١٠٥ ، و محمود صافي ،الجدول ١/٢٣٦ .
١١- الأعراف ١٥٦ .
١٢- ينظر محمود صافي ، الجدول ١/١٠٥ .
١٣- ينظر رأي الفراء في العكبري ، التبيان ١/١٠٥، و مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن ١/٦٩
١٤- ينظر العكبري ، التبيان ، ١/١٠٥ .

مصروفٌ على كل حال لخفته لأنّه ساكن الوسط [1] ، ويفهم من كلامه أنَّه مصروف عنده سواء أكانَ عربيًا أم أعجميًا ، ويقول العكبري : إنَّه إذا سميت به شخصًا بعينه فيجوز صرفه وعدمه .[2] ومنهم من قال بأعجميته ،[3] بناءً على أنّ أسماء الأنبياء كلها أعجمية ما عدا صالح ومحمد وشعيب .[4]

١٤- لفظة يَعْقُوب :

قال تعالى : ﴿ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ ﴾ [5]

يَعقُوب :اسم أعجمي[6] موافق لِيعَقَوُبَ في العربية ، وهو اسم طائر معروف ؛ فإذا سمي باسم الطائر فهو عربي مصروف [7]، وإذا سمي باسم يعقوب النبي (عليه السلام) فهو أعجمي ممنوع من الصرف للأعجمية والعلمية الشخصية[8] ؛ لأنه غُيِّر عن جهته فوقع غير معروف المذهب[9]، وقد دخل العربية وعُرَّبَ بما يتوافق مع الأبنية العربية وأصبح من باب (يَرْبُوع).[10] وقد عُرِّب في القرآن فأصبح (يَعْقوبَ) بسكون العين والمد بالواو، وهذا يكون وزنه (يَفْعُول) ، وهو في العبرية مشتق من الجذر (عَقْب) وهو موافق في العربية للجذر (عَقَبَ) مبنًى ومعنًى ، وبهذا يكون (يَعْقوب) في القرآن تعريبًا لـ (يَعَقُوب) الأعجمي الذي يعني العاقب في العربية .[11]

وقيل: إنَّه سمي بذلك لأنَّه كان توأمًا لشقيقه العيص ، وقد تأخر عنه في الولادة وعقبه في الخروج فَسُمِّيَ (يَعْقُوبَ) ، وقيل : سُمِّيَ بذلك لكثرة عقبه .[12] وقد عَدَّ أبو حيان هذا التفسير فاسدًا وعلَّل ذلك بقوله : ((إذ لو

١- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٣٥/٣ ،و٢٥٦ .
٢- ينظر العكبري ، التبيان ، ٦٨٨/١.
٣- ينظر المصدر نفسه ، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٢٦/٤.
٤- ينظر الجواليقي ، المعرب ، ٦١.
٥- البقرة ١٣٣ .
٦- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٣٥/٣، والجواليقي ،المُعَرَّب، ٤٠٣ .
٧- ينظر ابن الأنباري ، أبو بكر ، المذكر والمؤنث ، ١٠٩/١ .
٨- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٣٥/٣، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٥٦٨/١، و ابن السراج ، الأصول ، ٩٥/٢، وابن منظور ، ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (عَقَبَ) ٦٢٣/١.
٩- ينظر ابن السراج ، الأصول ، ٩٥/٢.
١٠- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٣٠٣/٤.
١١- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (عَقَبَ) ٦١٤/١ ، و رؤوف سعدة ، من إعجاز القرآن ، ٢٩٢/١ .
١٢- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، ٥٦٨/١، و محمود صافي ، الجدول ٢٧٣/١ .

كان كذلك لكان له اشتقاق عـــربي فكـــان يكون مصروفا))[١]

١٥- لفظة الرحمن :

قال تعالى : ﴿ وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ لاَّ إِلَـــهَ إِلاَّ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ﴾[٢]

اختلف العلماء في لفظة الرحمن ، أهـــي جامدة أم مشتقة ؟ وانقسم العلمـــاء في هـــذا الأمر إلى مذهبين : الأول : يرى أنّ الـــرحمن يُعَدُّ اسمًا جامدًا ، وهو علم مختص بـــالله عـــز وجل ؛ واختلف أصحاب هذا المذهب فيمـــا بينهم ؛ هل هو اسم عربي أو عبراني ؟[٣]

فذهب الأعلم الشنتمري إلى أنّه عـــربي مختص بالعلمية ومصوغ لها ، ودليله على ذلك وروده في محكم التنزيل غير تابع لاسم قبلـــه ؛ فهو بدل من اسم الله لا نعت له ، أي : أنَّـــه ورد ذكـــره واستعمل اســـتعمال الأعـــلام بالغلبة[٤].

وذهب ثعلب إلى أنَّـــه ممنـــوع مـــن الصـــرف ؛ لأنَّه أعجمي (اسم عـــبراني) ، وأصله عنده بالخاء المعجمة (رخمان)[٥] ، يقول ابن الأنباري ((سمعت أبا العباس أيضًا يقول : إنَّما جمع بين الرحمن والرحيم ؛ لأنّ الـــرحمن عبراني فجاء معه بالرحيم العـــربي))[٦] ، وقـــد وصف أبو حيان وغيره قول ثعلب هذا بأنَّـــه قولٌ غريب[٧] . والمذهب الثاني : ذهب أكثـــر النحويين إلى أنَّ الرحمن مشتق من الرحمـــة ، واستدل القرطبي على ذلك بالحديث القدسي : ((أنا الرحمن وهي الرحم شققت لها اسمًا مـــن اسمي))[٨]

١- الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٥٦٨/١ .
٢- البقرة ١٦٢.
٣- ينظر الأندلسي ،أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٢٥/١،والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣٠/١ .

٤- ينظر السهيلي ، نتائج الفكر في النحو ، ٥٣، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٣/١-١٠٤، والسمين الحلبي، الدر المصون ٣٠/١ .
٥- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ، ١٢٥/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٣٤/١
٦- ابن الأنباري ، الزاهر، ١٥٣/١
٧- ينظر الأندلسي ، البحر المحيط ، ١٢٥/١ ، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٣٤/١ .
٨- القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٤/١، وتخريج الحديث في مسند أحمد بن حنبل ، ١٩١/١، وصحيح بن حبان ، ١٨٦/٢، والسنن الكبرى للبيهقي ، ٤١/٧.

فالرحمن عندهم وصف مشتق من الرحمة [1] وقد أقروا أنَّه من الأبنية التي يبالغ في وصفها.[2]

ويبدو أنّ العلماء جوَّزوا في الرحمن أن يكون اسمًا وصفة ، لأنّه اسم من أسماء الله تعالى التي اختصها لنفسه ، وأسماء الله تعالى هي أسماء ونعوت دالة على صفات كماله، فالرحمن اسمه جلَّ وعلا وصفته ولا يتنافى بين العلمية والوصفية ؛ فيقول ابن القيم :فمن حيث هو صفة جاء تابعًا لاسم الله تعالى ، ومن حيث هو اسم ورد في القرآن الكريم غير تابع، بل ورد مورد الاسم العلم [3].

وتجدر الإشارة إلى أنّ خلافًا آخرَ وقع بين العلماء في لفظة (الرحمن) ، فمنهم من عدّه اسمًا مصروفًا، ومنهم من رأى أنَّه غير مصروف :[4]

فذهب قوم من اللغويين إلى أنَّه مصروف [5]، وحجتهم في ذلك أنّ الصرف أصل ، وصيغة (فَعْلان) لم يسمع له مؤنث ، وليس كلُّ فَعْلان ممنوعًا من الصرف ، إذ إنّ (فَعْلان) الذي مؤنثه (فَعْلانة) يصرف ، وهذا رأي سيبويه في (فَعْلان) الذي ليس مؤنثه (فَعْلى) .[6]

في حين رأى بعض العلماء أنَّه ممنوع من الصرف [7]،لأنَّه وصف على وزن (فَعْلان) ختم بألف ونون زائدتين .[8] والقياس عند النحاة فيما كان على وزن (فَعْلان) و لم يسمع في مؤنثه (فَعْلى) أن يمنع من الصرف .

١٦ – لفظة القرآن :

١- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ٤٣/١، والنحاس ، إعراب القرآن ، ١٩٧/١، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٣/١-١٠٤والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٢٥/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ، ٣٠/١ .

٢- ينظر الزجاج ، معاني القرآن ،٤٣/١، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠٤/١، والسهيلي ، نتائج الفكر ، ٥٣.

٣- ينظر ابن القيم ، بدائع الفوائد ، ٢٤/١

٤- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٠٥/٣، ٢١٥، ٢١٥-٢١٦، والزمخشري ، الكشاف ١٠٨/١، ١١٠ ، والرضي ،شرح الكافية ، ١٧٢/١

٥- ينظر سيبويه ، الكتاب ٢٠٥/٣

٦- ينظر المصدر نفسه ، ٢١٦/٣،٢١٥،٢٠٥

٧- ينظر الزمخشري ، الكشاف ، ١١٠/١، والرضي ، شرح الكافية، ١٧٢/١

٨- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، ارتشاف الضرب ، ٨٥٦/٢

قال تعالى : ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِيَ أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ ﴾[1] تُعَدُّ لفظة (قرآن) مصدرا على وزن (فُعْلَان) وفقًا للجمهور ، وفعله ثلاثي مجرد صحيح متعدٍ من الفعل (قَرَأَ) على وزن فَعَلَ[2] ؛ وهو مصدر سماعي [3]، وقيل : هو علم لما بين دفتي المصحف .[4] وهو غير مشتق مثل التوراة والإنجيل .[5] ويبدو لي أنّ (قرآن) في الأصل مصدر زيدت عليه الألف والنون للدلالة على المبالغة في القراءة [6]، وذلك لاختصاصه بأقدس نص مكتوب وهو القرآن الكريم.

أما قولهم إنَّه علم لما بين دفتي المصحف غير دقيق ، لأنّ العلم لا تدخله الألف والنون ، ومن ثم فإنّ العلم يمنع من الصرف إذا كان مختومًا بالألف والنون الزائدتين ، وقرآن اسم مصروف[7] وإما مذهب من قال : إنّه اسم جامد لا يأتي منه فعل يبدو ضعفه في ثبوت الاشتقاق منه : (قَرَأَ ويَقْرَأ وقِرَاءة وقُرْآنًا) [8] ولا خلاف في كون كلمة (قُرْآن) عربية ، ودعوى الجمود لا دليل عليها[9]

١٧- لفظة جهنم:

قال تعالى : ﴿ فَحَسْبُهُ جَهَنَّمُ وَلَبِئْسَ الْمِهَادُ ﴾[10]

اختلف العلماء فيه : فقيل :هي أعجمية وعُرِّبَتْ [11]، وأصلها: (جهنام) فمنعت من الصرف للعلمية العجمة[12] ، وقيل: بل هي عربية الأصل ، ومن ذهب إلى أنَّها عربية : اختلفوا في نونها فيما بينهم ؛هل هي زائدة أم أصلية؟ والصحيح أنَّها زائدة ووزنها (فَعَنّل) ؛ مشتقة من (رَكِيَّة جَهْنام) ؛ أي : بعيدة

١- البقرة ، آية ١٨٥
٢- ينظر الفراء ، معاني القرآن ، ٢١١/٣، ،والفارسي ، أبو علي ، الشيرازيات ، ١٥٩/١، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ٢/ ٢٩٨، ومحمود صافي ، الجدول ٣٧٣/٢
٣- ينظر ابن منظور، لسان العرب مادة (قرأ) ١٢٩/١ ، ومحمود صافي ، الجدول ٣٧٣/٢
٤- ينظر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٢٩٨/٢، و محمود صافي ، الجدول ٣٧٣/٢
٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة (قرأ) ، ١٢٩/١ ،والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ٢٩٨/٢، و السمين الحلبي ، الدر المصون ٢٨٠/٢
٦- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (قرأ)١٢٩/١
٧- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة(قرأ) ،١٢٩/١
٨- ينظر المصدر نفسه .
٩- ينظر القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٢٩٨/٢
١٠- البقرة ٢٠٦
١١- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ، ٣٥٥/٢،
١٢- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (جهنم) ١١٢/١٢، والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٣٥٥/٢

القعر ، وهي من الجهم وهو الكراهية[1]، وقيل : بل نونها أصلية ووزنها (فَعَلّل) كعدبَّس لأنّ فعنَّلًا مفقود في كلامهم [2]ومما يدعم القول بأنّ لفظ (جهنم) من الألفاظ المعرّبة من اللغات الأخرى ما ذكره برجشتراسر من وجودها في غيرها من اللغات السامية كالحبشية والآرامية .[3]

١٨- لفظة طالوت [4]:

قال تعالى : ﴿ إِنَّ اللّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ﴾[5]

هي ألفاظ تقارب ألفاظ العربية ، [6] واختلف العلماء فيه على قولين :أحدهما : أنَّه اسم أعجمي لم ينصرف للعلمية و العجمة الشخصية وهو الأظهر والأولى .[7] وقيل : هو مشتق من الطول ، ووزنه فَعَلُوْت ، كـ (رَهَبُوت ، ورَحَمُوت)،[8] وأصله : طَوَلُوت ، فقلبت الواو ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها . وقد ردّ هذا القول : بأنّه لو كان مشتقًا لما منع من الصرف ؛ لأنَّه لم يبق فيه إلّا علةٌ واحدةٌ وهي العلمية، وقد أخرجه بعضهم على أنَّه ليس بأعجمي ، وإنَّما هو شبيه بالأعجمي ، من حيث إنَّه ليس في أبنية الكلام العربي ما هو على هذه الصيغة[9] ، وكذلك الحال بالنسبة إلى لفظة (جالوت) [10].

المحور الثاني: الخلاف الصرفي عند العلماء في بعض المشتقات الواردة في سورة البقرة.

١- لفظة الناس :

قال تعالى : ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللّهِ وَبِالْيَوْمِ الآخِرِ ﴾[11]

١- ينظر ابن منظور ،لسان العرب ، مادة (جهنم) ١١٢/١٢، و الفيروز آبادي ،القاموس المحط مادة (جهنم) ١٠٩٠، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٣٥٥/٢

٢- ينظر الفيروز آبادي، القاموس المحيط مادة (جهنم)١٠٩٠ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ٣٥٥/٢

٣- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٢٢٦.

٤- قيل هو لقب لشاول بن قيس من أولاد بنيامين ولقب به لطوله ، ينظر محمود صافي ، الجدول ٥٢٧/٢.

٥- البقرة ٢٤٧

٦- العكبري ، التبيان ١٩٧/١

٧- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ،١٠٣، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥١٩/٢

٨- ينظر سيبويه، الكتاب ، ٤/ ٢٧٢، وابن عصفور ، الممتع في التصريف ٩٠/١ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥١٩/٢

٩- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٥١٩/٢-٥٢٠

١٠- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب، ٤٢٨-٤٢٩ ١١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٥١٩/٢، و محمود صافي ، الجدول ٣/ ٥٣٢،

١١- البقرة ٨

الناس : اسم جمع لا مفرد له من لفظه[١] .

وقد اختلف العلماء في بيان الأصل الذي اشتقت منه كلمة (ناس)[٢]، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي :

ذهب سيبويه وجمهور البصريين والفراء إلى أنّ الأصل في لفظة ناس هو أناس[٣] ، أي :أنّ لفظتي (أُنَاس ونَاس) أصلهما واحد ، وهو (أَنَسَ)[٤] ،إذ قال سيبويه : ((والأصل في الناس :الأُناس مخففًا؛ فجعلوا الألف واللام عوضًا من الهمزة))[٥]وحذفت الهمزة على غير القياس[٦] والأمر نفسه عند ابن جني إذ قال : ((نَاس عند سيبويه أناس التي وزنها على وزن فعال فحذفت الهمزة تخفيفًا ، فوزن "نَاس" على هذا "عَال")) [٧] ، فالألف في الناس على هذا القول زائدة واشتقاقه من الأُنْس.[٨]

وقال ابن دريد : ((ناس وأناسٌ وأناسيُّ......ذاك آناس من الأناس))[٩] ؛ وتبعهم ابن الشجري في أنّ الأصل في "نَاس" "أُناس" بعد حذف الهمزة منه ؛ إذ قال : ((فمن حذفها فاءً : حذفها في "أناس" ، قالوا فيه : نَاس وزنه من الفعل "عَال" ...وإنَّما كثر حذفُ فائه إذا دخل عليه الألف واللام))[١٠] . وقال في موضع آخر : وزن أُناس : فُعَال ، وناس منقوصة منه [١١].

في حين ذهب الكسائي إلى أنّ "نَاس" مأخوذة من (نَاس يَنُوسُ) إذا تحرك ، و لم يحصل فيها حذف ، وعلى هذا فيكون وزن

١- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ١١٨/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٩٩

٢- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٥٣/١،و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١٧٩/١، ٣٨٠ ، والعكبري ، التبيان ، ٢٤/١

٣- ينظر الزمخشري ، الكشاف ، ١٠٨/١

٤- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٣٧٩/٣، وابن جني ، الخصائص ٢٨٥/٢، والمبرد ، المقتضب ، ٣٣/١، والأنباري ، البيان في عريب إعراب القرآن ، ٥٣/١، والنحاس ، إعراب القرآن ٢١، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٨٠/١، ١٧٩، والعكبري ، التبيان ، ٢٤/١،و اللباب في علل البناء والإعراب ٣٦٢، وابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٩٤،وابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٢٣/١ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٩٩-١٠٠،

٥- سيبويه ، الكتاب ، ٣٧٩/٣، وينظر رأي سيبويه في ، الأندلسي ، المبدع في التصريف ٢٤٠-٢٤٢وابن الشجري ،الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤

٦- ينظر الأندلسي ، أبو حيان المبدع في التصريف ٢٤٠-٢٤١

٧- ابن جني ، الخصائص ، ٢٨٥/٢ ،والسمين الحلبي، الدر المصون ١٢٠/١، وابن الشجري ،الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤

٨- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٨٠/١، ١٧٩ ، والعكبري ، التبيان ، ٢٤/١

٩- ابن دريد ، الاشتقاق ، ٢٦٥/٢

١٠- ابن الشجري ، الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤

١١- ينظر المصدر نفسه .و السمين الحلبي ، الدر المصون ١١٩/١

"نَاس" (فَعَل)[١] ، وهذا ما ذكره الكسـائي في قوله : ((أُناس ونَاس : لغتان ليست أحـدهما أولى من الأخرى يدلُّ على ذلك أنّ العـرب تصغر نَاسًا نُويسًا ، ولو كان ذلـك الأصـل لقالوا : أُنَيس))[٢] وذكر ابن الشجري في أماليه أنّ سلمة بن عاصم وافق الكسائي فيما ذهب إليه [٣]، مُعِلّلًا أنّ قولَهم في تصـغير (أُنـاس) و(نَاس) على : (نُويس) ،مع عـدم ردِّهـم للمحذوف من (أناس) لا يخرج التصغير عن بابه الذي وضع عليه ؛ و هو عنده مماثل لقولهم (بويب) في تحقير باب .[٤]

وذهب بعض العلماء إلى أن أصله مـن (نَسِيَ) ثم قلبت الـلام إلى موضـع العـين فصارت (نيسًا) ثم قلبت الياء ألفًا كما حدث في (نَوَسَ)؛ وعلى هذا يكون وزنه (فَلَعَ) بعد القلب. [٥]

ومما يدعم الرأي الأول من أن الأصـل في لفظة "ناس" أنْ تكون على "أناس" مـا ذكره برجشتراسر من أنّ كلمة (أناس) تُعَـدُّ من الألفاظ المشتركة في اللغات السامية [٦].

ومما لابد من ذكره أنَّ لفظة (نـاس) لا تُعَدُ جمعًا في نظر النحاة والصرفيين ، بـالرغم من دلالتها على الجمع في الاستعمال اللغوي، وقد ردُّوا ذلك لأنَّها لم تأتِ على وزن مـن أوزان جموع التكسير ، وليس لها مفرد مـن لفظها ،لأنَّ أحكام الجمع لا تجري عليهـا ، فهي تصغر على لفظها ؛ إذ تقول في تصـغير "ناس" : نويس ، لأنّ التصغير يَرُدَّ الجمـعَ إلى مفرده ؛ لذا عدّها العلماء اسمَ جمعٍ لا واحدَ له من لفظه .[٧]

٢- لفظة (صيِّب)[٨]:

١- ينظر الكسائي ، معاني القرآن ، ٦٢، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٥٣/١ ،و الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٨٠/١ ،١٧٩، وابن الشجري ، الأمالي ، ٣٣/١، والعكبري ،اللباب في علل البناء ، ٤٦٣/٢،

٢- الكسائي ،معاني القرآن ٦٢، وينظر النحاس ، إعراب القرآن ١٧٨/١، والأندلسي ، البحر المحيط ، ١٧٩،٣٨٠/١، وابن الشجري، الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤

٣- ينظر ابن الشجري، الأمالي ، ١٩٣/٢-١٩٤

٤- ينظر المصدر نفسه

٥- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٥٤/١،والسمين الحلبي ، الدر المصون ١٢٠/١

٦- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٢٠٨

٧- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٨٠/١ ،١٧٩، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٩٩-١٠٠

٨- ومثله سّيد ومَيّت وهَيِّن

قال تعالى : ﴿ أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ السَّمَاء فِيهِ ظُلُمَاتٌ ﴾ [١]

اختلف النحاة في وزن صَيِّب ونحوه مثل : (سيِّد وميِّت وطيِّب):[٢]

فذهب البصريون إلى أنَّ وزن (صَيِّب) ونحوه هو(فَيْعِل) ، وهي صفة مشتقة على وزن (فَيْعِل)[٣] ؛ لأنّ الأصلَ في صَيِّب ومَيّت وسَيِّد : صَيْوِب ومَيْوِت وسَيْوِد ، ووزنها الصرفي (فَيْعِل) ؛ لأنَّه هو الظاهر من وزنه ، والتمسك بالظاهر أمكن وأولى [٤] .

والواضح أنّه حدث في اللفظ إعلال بالقلب والتسكين ؛ حيث سكنت الياء الأولى وأبدلت الواو ياءً ، وأدغمت الياء الأولى مع الثانية فأصبحت ياءً واحدة مشددة [٥] ، ومثله : هيّن وميّت وسيّد[٦].

وقد فسّر سيبويه ما حدث تفسيرًا صوتيًا بقوله : ((وذلك لأنّ الياء والواو بمنزلة التي تدانت مخارجها لكثرة الاستعمال إيّاهما وممرّهما على ألسنتهم ، فلما كانت الواو ليس بينها وبين الياء حاجزٌ بعد الياء ولا قبلها ، كان العمل من وجهٍ واحد ورفع اللسان من موضع واحد ، أخف عليهم ، وكانت للياء الغلبة في القلب لا الواو ، لأنّها أخفُّ عليهم ، لشبهها بالألف ، وذلك قولك في فَيْعِل : سَيِّدٌ وصَيِّبٌ، وإنَّما أصلهما : سَيْوِدٌ و صَيْوِبٌ))[٧] .

وذهب الكوفيون إلى أنّ وزن صَيِّب — ونحوه مثل(سَيِّد ومَيِّت طَيِّب) - يكون على (فَعِيْل)[٨] لأنّ أصله(صَوِيْب، وسَوِيْد ، ومَوِيْت، وطَوِيْب)[٩] . واحتجوا على ذلك بأنّ

١- البقرة ١٩

٢- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ٦٣٩، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٨٤-٨٥،والسمين الحلبي ،الدر المصون ١٦٨/١

٣- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٤/ ٣٦٥-٣٦٦، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١/ ٢١٨،والسمين الحلبي، الدر المصون ١٦٨/١، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٣٥

٤- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ٦٣٩والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٨٤-٨٥.

٥- الجدول ٩١/١

٦- ينظر العكبري ،التبيان ، ٣٥/١ ، ومحمود صافي ، الجدول ، ٩١/١،٦٦

٧- سيبويه ، الكتاب ، ٣٦٥/٤

٨- ينظر الرأي منسوبًا للكوفيين عامة في الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٣٩ ، و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ، ٨٤-٨٥ ، ونسب إلى الفراء في الأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ، ١٩٠، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٤٥

٩- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٣٩ ، و الزبيدي ، ائتلاف النصرة ، ٨٤-٨٥ والسمين الحلبي، الدر المصون١٦٨/١

(فَعِيْل) له نظير في كلام العرب بخلاف (فَيْعل) فإنّه ليس له نظير في كلامهم .[1]

وقد ردّه الأنباري بقوله : ((أما قولهم " إنّ وزنه فَعِيْل ، إلَّا أنّهم أعلوا عين الفعل ، وقدموا وأخروا ، وقلبوا " . قلنا هذا باطل ، لأنّ هذا التقديم والتأخير لا نظير له في الصحيح؛ لأنّ ياء "فَعِيْل" لا تتقدم على عينه في شيء من الصحيح ، إذا جاز أن يختص المعتل من التقديم والتأخير بما لا يوجد مثله في الصحيح جاز أن يختص ببناء لا يوجد مثله في الصحيح))[2]

وذهب البغداديون إلى أنَّ الأصل في وزن (سَيَّد ، ومَيَّت) ونحوهما يكون على (فَيْعَل) بفتح العين ،وليس القياس على (فَيْعِل) بكسر العين ،وعُلِّلَ كسرهم للعين وخروجهم عن القياس بأنَّ وزن (فَيْعِل) بالكسر لا يوجد في الصحيح ، وإنَّما في مفتوح العين مثل (صَيْرَف – صَيْقَل) [3] وقد ردّه الأنباري بأنّه لوكان(فَيْعَلا) لكان ينبغي أن يقال فيه (سيَّد ، وميَّت) بالفتح ؛ فلا مبرر للجوئهم إلى الكسر ؛ فلما كُسِرَ دلّ ذلك على بطلان مذهبهم.[4]

وتجدر الإشارة إلى أنّ صاحب الائتلاف توهمَ فذكر أنّ الكوفيين يرون أنّ مثل (سَيِّد - مَيِّت) أصلها (سَيْوِد – مَيْوِت) [5] ، والصواب ما ذُكِرَ في الإنصاف .

٣- لفظة (اسم) :

قال تعالى : ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ﴾ [6]

اختلف النحويون في اشتقاقه :

فذهب البصريون إلى أَنَّهُ مشتقٌ من السموّ ، وهو الارتفاع والعلو، لأنَّه يدلُّ على

١- الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٣٩

٢- المصدر نفسه ٦٤٣، وينظر العكبري ، التبيان ، ٣٥/١، والأندلسي ، أبو حيان ١٢٨/١، والسمين الحلبي ، ١٦٨/١

٣- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ،٦٣٩، و العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٢٨/٢،و الأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ١٨٩-١٩٠ ، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٣٥

٤- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف، ٦٤٤.

٥- ينظر الزبيدي ، ائتلاف النصرة ، ٨٤- ٨٥

٦- البقرة ٣١

مسمــــــاه فيرفعــــــه ويظهــره ، ووزنـــه عندهم (افعُ)[١] .

وذهب الكوفيون إلى أنَّه مشـــتقٌ مـــن الوسم ، وهي العلامـــة ؛ لأنَّـــه دالٌّ علـــى مسمـــاه [٢]، والأصل في اسم عندهم (وســـم) فحذفت منه فاء الكلمة (الـــواو) ، وزيـــدت الهمزة في أوله عوضًا عن المحـــذوف ووزنـــه حينئذٍ (اعل) ، وهذا وإن كان صحيحًا من حيث المعنى لكنَّه فاسدٌ من حيث التصـــريف والبنية ،[٣] لأنَّ الهمزة في أوله تأتي للتعويض عن اللام وليس عن الفاء ، ونظير ذلك كـــثير في كلامهم ؛ نحو: (وعد — اعـــد) و (بنو — ابن) وغيرها ؛ ف دلّ ذلك على أنَّها تـــأتي للتعويض عن اللام ولأنّ حمله على ما له نظير أولى من حمله على ما ليس له نظير .[٤]

واستدلَّ البصريون على صحةِ مذهبـــهم بقولهم في جمعه جمع تكسير (أسماء) ، وكذلك في تصغيره على (سُـــمَيَّ)[٥]،لأنّ كلًّـــا مـــن التصغير والتكسير يردُّ الأشياء إلى أصـــولها [٦]، فهذا دلّ على اشتقاقه من السمو . ولو كـــان من الوسم –على ما هو رأي الكوفيين – لقيل في التصغير (وسيم) وفي الجمع (أوســـام) وهذا مما لم تنطق العرب به ، فدلَّ ذلك علـــى عدم صحة مذهبهم.[٧] ومما يـــدعم مـــذهب البصريين أنّ حذف اللام في كلامهم كثيرٌ أما حَذْفُ الفاءِ فقليل[٨] .

ومما يؤيَّد أنّه مشتق من السمو لا مـــن السمة أنّهم قالوا في اسم : (سُمَىً) مثـــل : هدىً ، والأصل فيه : "سمو" إلّا أنّه لما تحركت

١- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ،٤ ، و البيان في غريـــب إعـــراب القـــرآن ، ٣٢/١، و العكبـــري ،التبيـــان ٣/١ والزبيدي ،ائتلاف النصرة ٢٧ ، والقرطبي ، الجامع لأحكام القـرآن ، ١٠٠/١، والسمين الحلبي ، الـدر المصـون ١٩/١، ومكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٦/١، و الصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ٤١

٢- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ،٤، و البيان في غريـــب إعـــراب القـــرآن ، ٣٢/١، و العكبـــري ،التبيـــان ٣/١، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ، ٢٧، والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ١٠١/١

٣- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦، والعكبري ، التبيان ،٣/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ١٩/١

٤- ينظر الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٧

٥- ينظر المصدر نفسه ، والفارسي ، أبو علي ، الشيرازيات ٧/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ١٩/١

٦- ينظر الأنباري ، أسرار العربية ، ٣٦٤ ، والفارسي ، أبو علي ، الشيرازيات ٧/١، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٦/١ .والأندلسي ، الارتشاف ، أبو حيان ٤٠٦/١

٧- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ٤٠/١-٤١،والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ١٩/١.

٨- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ٢٤٢

الواو وانفتح ما قبلها قلبت ألفا ، وحذفوا الألف لسكونها وسكون التنوين فصار "سُمًى"[١] .

وتجدر الإشارة إلى أنّ أصحاب الرأي القائل بأنّ المحذوف منه اللام قد اختلفوا فيما بينهم ؛ فأكثر النحاة ذكروا أنَّ المحذوف الواو لأنَّه من (سما – يسمو) و (السمو)[٢] . وقيل: إنَّ المحذوف الياء ، وهو مشتق من (سَمِيَ– يَسْمَى) ، وقد وصف بأنَّه قولٌ غريبٌ .[٣]

ويرى بعض الباحثين المحدثين أنّ الدراسات المقارنة للغات السامية تدلُّ على أنّ هذه الكلمة مع كلمات أخرى مثل (يد) و(دم) ذات أصول ثنائية في العربية ، وهي من الصيغ القديمة في الساميات التي حافظت عليها العربية [٤]، وهي في العبرية (شِمْ) وفي الحبشية (سِمْ) وفي الأكادية (شُمُ)[٥] .

٤- لفظة الملائكة :

قال تعالى : ﴿ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ ﴾[٦]

اختلف العلماء في أصلها ومفردها على مذاهب أبرزها ما يلي[٧]:

- ذهب فريق من العلماء إلى أنّ ملائكة جمعٌ مفرده (مَأْلَك) على وزن (مَفْعَل) ، لأنّه مشتق من (أَلَكَ) إذا أرسل ، و(الأُلوكَة) وهي الرسالة [٨].

ويفهم من هذا القول أنّ الهمزة عندهم هي فاء الكلمة ثم أُخِرَتْ فَجُعِلَتْ بعدَ اللام؛ فقالوا: (مَلْأَك) ، فوزنه على هذا (مَعْفَل) ؛

١- ينظر الأنباري ، أسرار العربية ، ٨ .
٢- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ٤٠/١،و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٩٦
٣- ينظر مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٦/١ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٠/١
٤- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٩٥-٩٦.
٥- ينظر رمضان عبد التواب ، فصول في فقه اللغة ، ٤٩.
٦- البقرة ٣٤
٧- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٧٠/١، والعكبري ، التبيان ،١/ ٤٦-٤٧، والطبري ، تفسير الطبري ، ٤٧٢/١-٤٧٤، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٤٨/١ ، و محمود صافي ، الجدول ٩٥/١، و الصفاقسي ،المجيد في إعراب القرآن المجيد ١٨٨ ،
٨- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ، ٢٨٤/١ ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٤٨/١، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٣٦/١-٣٧، والعكبري ،التبيان ،١/ ٤٦-٤٧، و اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٥٩/٢،و محمود صافي ، الجدول ٩٥/١

فميمه زائدة ، والجمع ملائكــة علــى وزن (مَعَافِلة) [١] .

– وذهب آخرون إلى أنّ أصل الكلمـــة (لَأَكَ) ، ومفردها مَلْأَك على وزن (مَفْعَـــل) ، فالهمزة على هذا القول هي عين الكلمة وأصل مَلَكَ هو (ملأك) ، من غير نقل [٢] . وقد نُسِبَ هذا القول إلى ابن جني وأبي عبيدة [٣] . وعلى هذا يكون وزن ملائكة عندهم (مَفَاعِلة) [٤]

وعلى كلا القولين ألقيت حركة الهمزة على اللام وحذفت ، فلما جُمِعَت رُدّت .

وقال بعـــض العلمـــاء : إنّ مفـــرده (مَلاك) ، وهو مشتق من (لَاكَ – يَلُوكُ)، إذا أدار الشيء فيه، وعلى هذا القول تكون المـــيم زائدة واللام فاء الكلمة والـــواو عينـــها [٥] . ثم حذفت عينه تخفيفًا ؛ فصار وزن (ملائكـــة) على وزن (مفاعلة) ، فأبدلت الواو همزة كما أبدلت واو مصائب . [٦]

وقال بعضهم : مَلَكَ على وزن (فَعَلَ) من الملك ، وهي القوة وعليه : فالميم أصلٌ ، ولا حذف في الكلمة [٧]، لكنـــه جمـــع علـــى (فَعَائِلة) شذوذًا. [٨]

٥– لفظة (أول) :

قـــال تعـــالى : ﴿ وَلاَ تَكُونُـــواْ أَوَّلَ كَافِرٍ بِهِ ﴾ [٩]

ذهب سيبويه ومن تبعه من البصـــريين إلى أنّ لفظة (أوّل) من الألفاظ التي لا ينطـــق

١- ينظر العكبري ،التبيان ، ٤٦/١-٤٧، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٢٨٤/١ والسمين الحلبي، الدر المصون ٢٨٤/١، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٣٦/١-٣٧، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ١٨٨/١-١٨٩،

٢- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ٢٥٩/٢ ، والأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٢٤٨/١، ومكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٣٦/١-٣٧ و محمود صافي ،الجدول ٩٥/١ ،

٣- ينظر أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ٣٥/١، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ١٨٨،

٤- ينظر الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٢٤٨/١ ،و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٣٧/١

٥- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٢٤٨/١،والصفاقسي، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ١٨٩، و محمود صافي ،الجدول ٩٥/١

٦- ينظر الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ،٢٤٨/١، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ، ٣٦/١-٣٧، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ١٨٩/١

٧- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٥٩/٢،والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ،٢٤٨/١، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ، ٣٦/١-٣٧،

٨- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ٧٠/١، و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ١٨٨/١،ومحمود صافي ،الجدول ٩٥/١

٩- البقرة ٤١

معها بفعل، لأنَّها معتلة من جهتين[1] ، ووزنها (أَفْعَل) عينها وفاؤها واو[2]، وتأنيثها (أُولَى) أصله (وَوَل) فأبدلت الواو همزة لانضمامها ضمًا لازمًا[3] ، ولم تخرج على الأصل كما خرج (وقتت) ووجوه كراهية اجتماع الواوين[4]

وقال الكوفيون : إنَّه يتصرف منه الفعل فهو من الفعل (وَأَلَ - يَئِلُ) إذا نجا[5]، وقالوا : الأصل في (أول) هو (أوأل) ثم خففت الهمزة الثانية وقلبت واوًا وأدغمت الواو في الواو ، فقيل: (أوّل) ، كما فعل في خطيئة ونبي وشبهه[6]، وذهب فريق من الكوفيين إلى أنّه يجوز أن يكون الأصل في (أوّل) هو (آل) أي : (أأْل) فالأصل في لفظة (أوّل) يكون على هذا القول : (أاول) فأبدل من الألف واو[7]، وقد عَدَّ أكثر النحاة رأي الكوفيين ضعيفًا[8].

وذهب برجشتراسر إلى شيءٍ قريبٍ من هذا ؛ إذ يرى أنَّ الأصل في (أوّل) أن تصير على (آول) لأنَّ الأصل فيها (أأْول) كما أنّ (أأْو) صارت (آو) ، لكنهم شذّوا عن القاعدة ؛ فعوضوا عن مدِّ الحركة بتشديد الرف الذي بعدها (الواو) ، فصارت (أوّل)[9].

٦- لفظة (آل) :

١- ينظر سيبويه ،الكتاب ١٩٥/٣، والأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٧٨/١، والفارسي ، أبو علي ، الشيرازيات ، ٣/١، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٣٨،والزبيدي ،إئتلاف النصرة ، ٨٦-٨٧، و العكبري ، التبيان ، ١/ ٥٧-٥٨،و٧٧، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٤٣/١

٢- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ١٩٥/٣، الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٢٦/١-٣٢٧، و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٥٨، والأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ١٤٤،٢١٧ والعكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢/ ٢٨٠، ٢٣٥ ،

٣- ينظر ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٢٢١ ، والأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ، ١٤٤،

٤- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ، ٣٨، والعكبري ،التبيان ، ٥٧/١-٥٨ والأندلسي ، أبو حيان ،المبدع في التصريف ١٤٤

٥- ينظر الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١/ ٧٨،و النحاس ، إعراب القرآن ، ٣٨،والأندلسي ،أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٢٦/١-٣٢٧، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٣/١والعكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٣٥/٢

٦- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ، ٣٨،والزبيدي ،إئتلاف النصرة ، ٨٦-٨٧ ، و العكبري ،التبيان ، ٥٧/١-٨٥، ومحمود صافي ، الجدول ١١٥/١

٧- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٣٥/٢،وابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٥٨، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٢٦/١-٣٢٧ ، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٣/١

٨- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢٣٥/٢، والأندلسي ،أبو حيان ، البحر المحيط ٣٢٧/١

٩- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٤٠

قال تعالى : ﴿ وَإِذْ نَجَّيْنَاكُم مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ ﴾[١]

اختلف الصرفيون في أصل اشتقاق لفظة (آل) ووزنها الصرفي [٢] إلى أقوال :

رأى سيبويه ومن معه أنّ لفظة (آل) مشتقة من (أهل)[٣] ، حيث حدث فيها إبدال فأبدلت الهاء همزة،[٤] فصارت (أأْل) فاجتمعت الهمزة والألف فأصبحت (آل) ووزنها الصرفي (فَعْل) ، واستدلوا على ذلك بتصغير (آل) على (أُهَيْل)[٥]

قال ابن جني : ((آل الرجل : أهله ، أصلها أهل ثم أبدلت الهاء همزة فصارت في التقدير "أأل" فلما توالت همزتان أبدلت الثانية ألفًا كما قالوا : آدمَ وآخرَ))[٦] فابن جني يرى أنّ "آل" لا تختلف عن "أهل" من حيث الدلالة ، وإنَّهما يرجعان إلى أصل واحد .

ودعم ابن عصفور هذا الرأي بأنَّه قد ثبت إبدال الهمزة من الهاء في مثل كلمة (ماء) المشتقة من (موه) لذا حُمِلَ عليها نظيرها (آل) فالهمزة فيه مبدلة من الهاء لأنَّ الأصلَ فيها (أهل) .[٧] ووافق النحاسُ سيبويه في أنّ أصلها (أهل) إلّا أنَّه رأى أنَّ الهمزة قُلِبَت ألفًا من غير أن يقلبها أولًا همزةً ثم ألفًا ، وتصغيره عنده (أهيل)[٨]،

أي :أنَّ الكلمة عند النحاس مرتْ في مرحلةٍ واحدةٍ حتى أصبحت (آل) ، بينما عند سيبويه مرتْ في أكثر من مرحلة .

ومن العلماء من رأى أن "آل" الأصل فيها "أوَل" ووزنها (فَعَل) ، وهي مشتقة من ((آل يَؤُول أولًا ومآلًا إذا رجعَ ، وآلَ الأمرُ

١- البقرة ٤٩

٢- ينظر المسألة في أبو عبيدة ، مجاز القرآن ٣٠٥/١، والكسائي ، معاني القرآن ، ٧٠،والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٤٤/١،والنحاس ، إعراب القرآن ٢٢٣/١، و محمود صافي ، الجدول ١٢٤/١، والسمين الحلبي، الدر المصون٣٤١/١. و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٥/١-٤٦

٣- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٣٣٥/٣،

٤- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أول) ، ٣٠/١١،و العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ٢٩٩/٢، والنحاس ،إعراب القرآن ، ٤٠ ، والأندلسي ، أبو حيان، البحر المحيط ٣٤٤/١ ، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٥/١-٤٦

٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، ٣٧/١١ مادة (أول) ،و النحاس ، إعراب القرآن ، ٤٠،والسمين الحلبي، الدر المصون ٣٤١/١

٦- ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، ١٠٠/١-١٠١، و العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ٢٩٩/٢

٧- ينظر ابن عصفور ،الممتع في علم التصريف ، ٢٣٠، و الأندلسي ، أبو حيان المبدع في التصريف ٦٨

٨- ينظر السمين الحلبي ،الدر المصون ٣٤١/١

إلى كذا ، والموئلُ : المرجع))[1] . فأصحابُ هذا الرأي يرون أنّ "أول" أصل لـ "آل" [2]، إذ قُلِبَت الواو ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها ، فصارت " أال"، ومن ثم اجتمعت ألفان فصارتا "آل" ، وبما أنّ التصغير يردُّ الأشياء إلى أصولها،[3] فهذا يعني أنّ أصل عين لفظة (آل) هو الواو وليس همزةً أو هاءً.

واستدل أصحاب هذا القول بما نقله الكسائي عن العرب من أنّ "أويل" تصغير لـ " آل".[4] إذ قال أبو حيان الأندلسي : ((يقال في تصغير "آل" أويل نقله الكسائي نصًا عن العرب))[5]

في حين ردّ ابن عصفور هذا الرأي بقوله : ((فإن قيل : وما الذي يدل على أنّ الأصل "أهل" ، وهلا جعلتَ الألفَ منقلبةً عن واو ! فالجواب : أنّ الذي يدل على ذلك قولهم في التصغير "أُهَيْل" ، ولو كانت الألف منقلبة عن واو لقيل في تصغيره :"أويل"))[6]

ويظهر أنّ تصغيرهم "آل" على "أويل" يثبت أنّ الألف الثانية ليست أصلية وهي منقلبة عن واو وأنّ وزن "آل" : (فَعَل) ، في حين أنّ تصغير "أهل" على (أهيل) يثبت أنّ الهاء في لفظة (أهل) أصلية ، وأنّ وزن "أهل" : (فَعْل) ، وهذا يعني أنّ "آل" تختلف عن "أهل" من حيث الاشتقاق والوزن الصرفي ، وأنّ لكلٍّ من اللفظتين أصلًا في ذاته ، وهذا ما أكَّده ابن منظور في قوله : ((قالت طائفة : الآل والأهل واحد ، واحتجوا بأنّ الآل إذا صُغِرَ قيل : (أهيل) ..... وروى الفراء عن الكسائي في تصغير "آل" : " أويل" ، قال أبو العباس : فقد زالت تلك العلة وصار الآل والأهل أصلين لمعنيين))[7]

١- ابن منظور ، لسان العرب مادة (أول) ، ٣٢/١١، و أحمد بن فارس ، مقاييس اللغة مادة (أول) ١٦١/١،
٢- ينظر السمين الحلبي، الدر المصون ٣٤١/١و محمود صافي ، ١٢٤/١
٣- ينظر الأنباري ، أسرار العربية ٣٦٤
٤- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أول) ٣٧/١١،و الكسائي ، معاني القرآن ، ٧٠ ،وابن الأنباري ، أبو بكر ، المذكر والمؤنث ، ٥٩٤/١، و مكي بن طالب ،مشكل إعراب القرآن ، ٤٦/١، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٢٢٣/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ، ٣٤١/١-٣٤٢.
٥- الأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٤٤/١-٣٤٥، وقد ذكر أبو حيان أن الكسائي نقله عن يونس بن حبيب .
٦- ابن عصفور ، الممتع في التصريف، ٢٣٠
٧- ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أول) ٣٨/١١.

أضف إلى أنّ اللغويين اختلفوا في دلالة كل من "آل" و"أهل" فذهب الفراء والمبرد إلى أنّ ((آل واحد لا جمع له)) [١] . وقد رُدّ بأنّ ((آل تجمع على آلون)) [٢] في حين رأى ابن الأنباري أنّ ((آل جمع شبه الواحد)) [٣] ويبدو أن لفظة آل تدلُّ على الجمع إلّا أنّها ليس لها مفرد من لفظها.

ويبدو أن الرأي الثاني القائل بإنَّ آل أصلها أول هو أقرب إلى الصواب لأنّ تصغيرهم "آل" على "أويل" يثبت أنّ الألف الثانية ليست أصلية وهي منقلبة عن واو، ويدعمه سماعه عن العرب ، [٤] لذا فإنّ "آل" تخلف عن "أهل" من حيث الاشتقاق والوزن الصرفي ولكلٍّ واحدة منهما أصل في ذاته ودلالة يدل عليها .

٧- لفظة (خطايا) :

قال تعالى : ﴿ وَقُولُواْ حِطَّةٌ نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ ﴾ [٥]

تحدث العلماء مطولًا عن (خَطَايا) واختلفوا في وزنها ؛ فذهب الكوفيون إلى أنّ (خَطَايا) تأتي على وزن (فَعَالَى) ، وإليه ذهب الخليل الفراهيدي . وذهب سيبويه وجمهور البصريين إلى أنَّها على وزن (فعائل) [٦] .

ومذهب الخليل أنّ (خَطَايا)ونحوها تأتي على وزن (فَعَالَى) وأصلها (خَطَايِئ) على وزن (فَعَايِل) كما هو الحال في (كتايب) ؛ فقدمت لام الكلمة على الياء فصارت (خَطَائِي) بزنة (فَعَالِي) ، وإنَّما وقع القلب المكاني هنا لئلا تجتمع همزتان في الطرف (خَطَائِئ) ؛ الهمزة الأولى المنقلبة عن الياء الزائدة ، والثانية هي لام الكلمة ، فصارت (خَطَائِي) على وزن (فَعَالِي)، فاستثقل اجتماع همزة مكسورة وياء متحركة ؛ فأبدلت كسرة

١- ابن الأنباري ، أبو بكر ، المذكر والمؤنث ،٥٩٤/١
٢- الكسائي ، معاني القرآن ، ٧٠ ، والنحاس ، إعراب القرآن ، ٢٢٣/١
٣- ابن الأنباري ، أبو بكر ، المذكر والمؤنث ، ٥٩٤/١
٤- ينظر الأندلسي، أبو حيان ، البحر المحيط ، ٣٤٥/١
٥- البقرة ٥٨
٦- ينظر المسألة في الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ،٦٤٦، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٨٥، و النحاس ، إعراب القرآن ،٤٤،و الزجاج ، إعراب القرآن المنسوب للزجاج ، ٨٨٠/٣،و الأندلسي ، البحر المحيط ، ٣٧٨/١ ، و مكي بن طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٩/١

الهمزة فتحة فأصبحت (خَطَاءَيُ) بوزن (فَعَالَي) ، فقلبت الياء ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها فصار (خَطَاءا) ، فاستثقل اجتماع ثلاث ألفات في كلمة واحدة فقلبت الهمزة ياء فصار (خَطَايا) على وزن (فَعَالِى) .[1]

وقد رأى الكوفيون الأمر نفسه فيها وذلك لاعتمادهم على الأصل فيها ، من دون وجود قلب مكاني وقع عليها ، لأنّ (فَعِيْلَة) الصحيحة اللام تجمع على فعائل ، مثل صحيفة وصحائف ، أما (فعيلة) المعتلة أو المهموزة اللام إنَّما جمعت على (فعالى)خلافًا للأصل والقياس ؛ لأنَّها لو حملت على الأصل وجمعت على فعائل ؛ لأدّى ذلك إلى اجتماع همزتين في كلمة ؛ وذلك مرفوض في كلامهم . واحتج الكوفيون على ذلك بما احتج به البصريون .[2]

في حين ذهب سيبويه وجمهور البصريين : إلى أنّ (خَطَايا) ونحوها تأتي على وزن (فَعَائِل)، وذلك لأنَّ (خَطَيئَة)على وزن (فَعِيْلَة) ، وفَعِيْلة تجمع على(فَعَائِل)[3] والأصل فيها : (خَطَايِئ) مثل صحايف ، فقلبت الياء همزة لأنَّها حرف مدّ زائد في المفرد (خَطَيِئَة) فصارت (خَطَائِئ) كما هو الحال في صحائف ، ومن ثم أبدلت الهمزة الثانية ياءً لأنَّها متطرفة بعد كسرة لئلا تجتمع همزتان في كلمة واحدة ، فأصبحت (خَطَائي)[4] وتشكَّلَ في اللفظ ثقل ناتج عن اجتماع الهمزة مع الياء المتطرفة فأبدلت كسرة الهمزة فتحةً فصارت (خَطَاءَي) ، ثم قلبت الياء ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها فصار اللفظ (خَطَاءا) ، و لئلا تجتمع ثلاث ألفات في كلمة واحدة قلبت

١- ينظر النحاس ، إعراب القرآن ، ٤٤، والزجاج ، إعراب القرآن ، ٨٨٠/٣،والأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٧٨/١، ومكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٩/١، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، ٢٦٤

٢- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ٦٤٧-٦٤٩

٣- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٤٧-٦٤٩، والبيان في غريب إعراب القرآن ، ٨٤/١،والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٨٥ ، والزجاج الزجاج ، إعراب القرآن المنسوب ، ٨٨٠/٣.والنحاس ، إعراب القرآن ، ٤٤

٤- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٥٥٣/٣، والأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف، ٦٤٧، والعكبري ، التبيان ، ٦٦/١

الهمزة ياء فأصبحت بنية الكلمة بصورتها الأخيرة (خَطَايا) على وزن (فَعَائِل)[١] .

ومما سبق يمكن لنا أنْ نلمس أوجه الاتفاق والاختلاف بين المذاهب السابقة على النحو الآتي :

- اتفق الخليل وسيبويه على أنّ (خَطَايا) في الأصل تكون على وزن (فَعَائل) ، إلَّا أنَّها عند الخليل حدث فيها قلب مكاني ، فأصبحت (فَعَالِى) المقلوبة عن (فَعَائِل) ، أما عند سيبويه فحدث فيها إبدال الهمزة ياء فصارت على وزن (فَعَايِل) المحوَّلة من (فَعَائِل)[٢]

- نلاحظ أنّ الخليل والكوفيين قد اتفقوا على أنّ (خَطَايا) تأتي على وزن (فَعَالى) ، إلّا أنّ الألف في (فَعَالى) عند الخليل هي الياء الزائدة في الجمع ، وأُخِرَت بعد لام الكلمة (الهمزة) ، ثم قلبت ألفًا تخفيفًا، أما على مذهب الكوفيين فهي زائدة للتأنيث وتقابل ألف صحارى ، فبطل على هذا مذهب الكوفيين ، ودلَّ هذا على أنّ الألف في (خطايا) و(مطايا) ونحوهما ليست للتأنيث أو كألف (صحارى) ؛ وإنَّما هي ياء زائدة قلبت ألفًا[٣]

ويبدو – كذلك – أنّ رأي الخليل أكثرُ دقةً وأقربُ قبولًا من رأي سيبويه ، لأنّه لو كانت (خطايا) على وزن (فعائل) كما ذهب سيبويه لكان من المقبول أن تجمع (وصيّة) على (وصائو) ، وهذا ليس مقبولاً ، كما لا يستحسن أن نقول في جمع (هراوة) : (هرائو)[٤]

ولعل ما دفعَ الخليل إلى الهروب من الأصل و تقدير القلب فيها كراهية الجمع بين إعلالين في الكلمة ؛ كما هو الحال في مثل

١- ينظر المبرد ، المقتضب ، ٢٧٧/١، والأزهري ، خالد ، التصريح بمضمون التوضيح ٧٠٠/٢-٧٠١،والنحاس ، إعراب القرآن ٤٤، الأندلسي ، أبو حيان البحر المحيط ٣٧٨/١،والعكبري ، التبيان ، ٦٦/١

٢- ينظر مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ٤٩/١.

٣- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٥١ .وابن عصفور ، المقرب ، ١٢٥/٢، والأزهري ، خالد ، التصريح بمضمون التوضيح ، ٧٠٣/٢.

٤- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٤٨

(جاء)[1] . ووصف ابن يعيش مذهب الخليل في هذا المقام بالمذهب المتين [2].

ويجدر الذكر إلى أنّ العلماء قالوا : (خَطَايا) جمع خطيئة[3]، في حين رأى الفراء أنَّها جمع (خَطِيّة) ،[4] على ترك الهمزة ؛ لأنّ ترك الهمز يكثر فيها ؛ فصارت (خطيِّة) بمنزلة (فعيلة) من ذوات الواو والياء نحو: (حشيِّة – حشايا) و (وصيِّة– وصايا) .[5]

وعدَّ عباس حسن ما حدث لكلمة (خطايا) وما مرت به من مراحلَ حتى استقرت على هذه الصورة بأنَّها عبارة عن اجتهادات النحويين ، وهي في حقيقة الأمر ما هي إلا ((مراحل تخيلية محضة ، ولكنها مفيدة هنا ، برغم ما فيها من تكلف واضح ، وأنّ العرب الفصحاء لا تعرفها ، وقُصِدَ من تخيلها ضبطُ مفرداتِ هذهِ الصيغةِ ضبطًا محكمًا ، يستطيع به المستعرب أن يتبين تلك المفردات من أوصافها ، وأن يهتدي في يسر وصحة إلى جموعها))[6]

٨- لفظة (برهان) :

قال تعالى : ﴿ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَانَكُمْ ﴾[7]

اختلف العلماء فيه ؛ فقيل : هو مصدر ، وقيل : اسم مصدر ، كما اختلف العلماء في نونه ؛ فقيل: هي زائدة ؛ وقيل : أصل فيه [8].

فذهب فريق من النحويين إلى أنّ (برهان) مصدر على وزن (فُعلان)[9] ، وفعله ثلاثي مجرد صحيح من (بره) ومضارعه (يبره) والمصدر منه برهًا وبرهانًا[10] .

١- ينظر المصدر نفسه ٦٤٩، وابن يعيش ، شرح المفصل ، ١١٧/٩.
٢- ينظر ابن يعيش ، شرح المفصل ، ١١٧/٩.
٣- ينظر الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ،٦٤٦ ، والبيان في غريب إعراب القرآن ، ٨٤/١، والزبيدي ، ائتلاف النصرة ٨٥ ، والأندلسي، أبو حيان ، البحر المحيط ١/ ٣٧٨، والعكبري ، التبيان ٦٦/١ و محمود صافي ، الجدول ١٣٦/١
٤- ينظر رأي الفراء في الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ٨٤/١، والنحاس ، إعراب القرآن ٤٤، والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ٣٧٨/١ ، والعكبري ، التبيان ، ٦٦/١، ومكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ٤٩/١ ، والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٢٦٤
٥- ينظر الأنباري ،الإنصاف في مسائل الخلاف ، ٦٥١ ، والبيان في إعراب القرآن ، ٨٤/١.
٦- عباس حسن ، النحو الوافي ، ٧٦٧/٤
٧- البقرة ١١١
٨- ينظر العكبري ، التبيان ،١٠٦/١ ، و الزبيدي ، تاج العروس مادة (بره) ، السمين الحلبي ، الدر المصون ٧٢/٢
٩- ينظر محمود صافي ، الجدول٢٣٦/١
١٠- ينظر ابن منظور، لسان العرب مادة (بره)٤٧٦/١٣، و الفيروز آبادي ، القاموس المحيط (بره) ١٢٤٣.

وذهب فريق آخر إلى أنّ (برهان) اسم مصدر ، وهو مشتق عندهم من (بره)[١] وذلك لأنَّهم جعلوا فعله (أبره) على أنّ وزنه (أفعل) وقياس مصدره (إبراه) ، أما بُرهان فهو اسم مصدر لأبره ، عند ابن الأعرابي وأبي عمرو بن العلاء وغيرهما من النحاة [٢]. وعلى هذين القولين تكون نون برهان زائدة ، والفعل برهن عندهم مولد[٣] . ومما يدعم هذا المذهب الاشتقاق من بره وتوافق المعنى بين البره بمعنى القطع والبرهان بمعنى الدليل القاطع [٤]. ويقويه أيضًا اشتقاق البرهان في الحبشية من البره[٥] .

ورأى فريق من النحاة أنّ النون في برهان أصل[٦] ، وهو مشتق من الفعل الرباعي (برهن)والفعل (برهن) عربي مسموع عن العرب ؛ ويؤيد ذلك استعمال النحويين للفعل (برهن) في كتبهم.[٧]

وممن دعم هذا القول برجشتراسر الذي ذهب إلى أنّ برهان منفردة في العربية ليس لها قرابة في الحبشية إلا ما اشتق من الفعل (برهن). [٨] ويفهم من هذا أنّ (برهان) مأخوذٌ من الفعل : برهن يبرهن ؛ والمصدر البرهنة[٩] ، وبرهان اسم مفرد على وزن (فُعلال) اسم للحجة والدليل ويجمع على براهين[١٠] .

ويضعفه أنّ (فعلال) في الأسماء قليلٌ مثل فسطاط و قُرْطاط وقُرْطاس[١١] .كما يضعفه التوافق بين البره والبرهنة في المعنى [١٢]. أما جمعه على براهين فلا يرى فيه النحاة دليلًا على أصالة النون ، لأنّ له نظائر أخرى تدل على أنّ النون ليست أصلا فيه ، ومن ذلك :

١- ينظر المصدر نفسه ، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٧٢/٢
٢- ينظر ابن منظور ، لسان العر ب ، مادة (بره) ٤٧٦/١٣.
٣- ينظر ابن منظور ، لسان العر ب ، مادة (بره) ٤٧٦/١٣.
٤- ينظر العكبري ،التبيان ١٠٦/١
٥- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٢١٨، وجرجي زيدان ، اللغة كائن حي ١٧
٦- ينظر العكبري ، التبيان ١٠٦/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٧٢/٢
٧- ينظر الزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ١٩٥/١
٨- ينظر برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربية ، ٢١٩.
٩- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة (برهن) ،٥١/١٣
١٠- ينظر المصدر نفسه ، والزجاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ١٩٥/١ و محمود صافي ، الجدول ٢٣٦/١
١١- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٥٦/٤،و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٨٧، والزبيدي، الاستدراك على كتاب سيبويه ، ١٧٤
١٢- ينظر ابن منظور ، لسان العرب مادة (برهن) ٥١/١٣، والفيروز آبادي ، القاموس المحيط مادة (بره) ١٢٤٣

سلطان تجمع على سلاطين ، وقربان تجمع على قرابين وسرحان تجمع على سراحين[1] .

٩- لفظة (الخنزير) :

قال تعالى : ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنزِيرِ ﴾[2]

ذهب بعض العلماء إلى أنَّ النون فيه أصلية على التحقيق[3] . في حين ذهب آخرون إلى أنّها زائدة ، أي مأخوذ من الخزر ، وهو ضيق العين ،[4] وخنزير وزنه (فِعْلَيل) بكسر الفاء .على اعتبار أنّ النون فيه أصلية ، وهو ما ذهب إليه أكثر النحاة.[5]

و رأى برجشتراسر أنَّ لفظة (الخنزير) لفظ مشترك في أغلب اللغات السامية .[6]

١٠- لفظة (آية) :

قال تعالى : ﴿ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾[7]

وآية اسم بمعنى العلامة وجمعها آيات[8] ، وللعلماء في أصل (آية) ووزنها مذاهب عدة يمكن بيانها على النحو الآتي[9] :

- ذهب الخليل وسيبويه إلى أنّ الأصل فيها (أَيَيَة) ووزنها الصرفي (فَعَلَة) ؛ ففاء الكلمة همزة وعينها ولامها ياءان ، وقد حدث فيها إعلال بالقلب حيث أبدلت الياء الأولى ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها [10]؛ ونقل سيبويه عن بعض العرب أنّ (آية) بزنة (فَعْلة) بفتح فسكون [11]، وقد نسب هذا الرأي للفراء

١- ينظر سيبويه ، الكتاب ٤٢٢/٣ ، وابن عصفور ، المقرب ، ١٢٤/٢، و ابن الشجري ، الأمالي ، ٨٤/١، ، و الأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ٨٦،

٢- البقرة ١٧٣

٣- ينظر العكبري ، التبيان ، ١٤١/١،والأندلسي ، أبو حيان ، البحر المحيط ، ١/ ٦٥٢ ومحمود صافي ، الجدول ٣٤٥/٢ ، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٢٣٧/٢

٤-.ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (خزر) ٢٣٧/٤،و العكبري ، التبيان ، ١٤١/١، والأندلسي ، البحر المحيط ، ٦٥٢/١ ، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٢٣٧/٢

٥- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٦٨/٤،و العكبري ، التبيان ، ١٤١/١، والسمين الحلبي ،الدر المصون ٢٣٧/٢

٦- ينظر برجشتراسر ، التطور اللغوي للغة العربية ، ٩٨، ٢٠٩.

٧- البقرة ٢٤٨

٨- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (أي) ٦٢/١٤، ومحمود صافي ، الجدول ١١١/١

٩- ينظر سيبويه ، الكاتب ،٤/ ٣٩٨، و ابن جني ، المحتسب ، ١٩١/١، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٦٦/١،و العكبري ، اللباب في علل البناء الإعراب ، ٤٢٢/٢، و التبيان ، ٥٦/١، و محمود صافي ، الجدول ١١١/١والصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد٢٢٢ ،

١٠- ينظر سيبويه ، الكتاب ٣٩٨/٤، والأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ،١٦٦/١، والعكبري ، التبيان ، ١/ ٥٦ واللباب في علل البناء والإعراب ٤٢٣/٢، ، و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ٣٦٨،والسمين الحلبي ،الدر المصون ،٣٠٨/١، و محمود صافي ،الجدول ، ١١١/١ و الصفاقسي ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ٢٢٢

١١- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٣٩٨/٤، والمبرد ، المقتضب ،

،[١] لأنّ أصلها (أَيَّة) فقلبت الياء الساكنة ألفًا لثقل التضعيف ، و لئلا تلتبس بكلمة (أَيَّة) التي يستفهم بها عن المؤنث [٢]. فاجتمعت الهمزة والألف الساكنة فأدغمتا [٣]، وتجمع على (آيات) على وزن فَعْلَات[٤].

– ويرى الكسائي أنّ (آية) أصلها (آيِيَة) مثل ضاربة على وزن (فَاعِلَة)[٥] ، فكان القياس أن تقول : آيّة مثل دابَّة فحذفت الياء (عين الكلمة) تخفيفًا ، ووزنها هذا (فاعة)[٦]، بعد أن كانت فاعلة [٧].

– وذهب بعض الكوفيين إلى أنَّ أصلها (أَيِيَة) بزنة (فَعِلَة) مثل : (كَلِمَة) ؛ فقلبت الياء الأولى فيها ألفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها .[٨]

– ورجَّح العكبري مذهب الفراء قائلًا : ((الأصل في آية "أيّة" لأنّ فاءها همزة وعينَها ولامَها ياءان ؛ لأنَّها من تأيَّى القوم إذا اجتمعوا ، وقالوا في الجمع : (آياء)،فظهرت الياء الأولى ، والهمزة الأخيرة بدل من ياء ووزنه "أَفْعَال "))[٩] وعدّ العكبري مذهبَ الخليلِ ضعيفًا؛ لأنّ حكم الياءين إذا اجتمعا في مثل هذه الكلمة أنْ تقلبَ لقربها من الطرف[١٠] .

في حين رجَّحَ بعضُ العلماءِ مذهبَ الخليل وسيبويه لأنّ لفظة (آية) تُجْمَعُ على : آي ، وآيات ، وآياي ، وقولهم في تصغيرها : أُيَيَّة[١١] .

أما قول الفراء : إنّ (آية) على وزن (فَعْلة) فباطل ؛ إذ لو صح لما جمعت على

١- ينظر ابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ٣٦٨، والسمين الحلبي ، الدر المصون ، ١/ ٣٠٨
٢- ينظر العكبري ، التبيان ، ٥٦/١ ، واللباب في علل البناء والإعراب٢/٤٢٢-٤٢٣
٣- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ٢/ ٤٢٣، ومحمود صافي ، الجدول ١١١/١
٤- ينظر المصدر نفسه
٥- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٢/٤٢٢-٤٢٣،والأندلسي ، أبو حيلن ، المبدع في التصريف ، ٢٢٢،
٦- ينظر ابن جني ، المحتسب ، ١/١٣٤، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ،١/١٦٦، والعكبري ، التبيان ، ١/٥٦، وابن عصفور ،الممتع في التصريف ، والأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ، ٢٢٢
٧- ينظر ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٦٨،و الأندلسي ، أبو حيان ، المبدع في التصريف ، ٢٢٢
٨- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ، ٤٢٣/٢، و ابن عصفور ، الممتع في التصريف ، ٣٦٨،
٩- العكبري ، التبيان ، ٥٦/١ ،والسمين الحلبي ،الدر المصون ٣٠٨/١
١٠- ينظر العكبري ، التبيان ، ٥٦/١
١١- ينظر ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٦٨-٣٦٩

أفعال (آياي) عند جمعها جمع قلة ، وإنَّما يجب أنْ تجمعَ على (أَفْعُل) مثل : عَيْن وأَعْيُن . ولم يسمع جمع آية على (أَفْعُل) من جهةٍ، ولما فيه من إعلال للعين على مذهب الخليل من جهة ثانية ، ولأن إبدال الياء الساكنة ألفًا في كلامهم ليس بمطّرد، كما يبطل قول الكسائي بأنّ وزنها (فَاعِلَة) ؛ إذ لو صح ذلك لجاز جمعها على وزن (فَواعِل) [١].

وقد رأى ابن عصفور فساد هذه الآراء السابقة ، وعدّ مثل هذه الألفاظ شاذة جاءت على غير الأصل ، لأنَّ الأصل فيها أن تكون معتلة اللام صحيحة العين ، أما مجيئها معتلة العين فهو شاذ[٢] ، والذي سهل مجيء الإعلال في عين الكلمة أنَّها أسماء فلا تتصرف كما تتصرف الأفعال ، لذا فالأولى عنده القبول برأي الخليل .[٣]

١١- لفظة (فئة):

قال تعالى : ﴿ كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللّهِ ﴾[٤]

اختلف اللغويون في الأصل الذي اشتقت منه كلمة (فِئة) :[٥]

فذهب بعض العلماء إلى أنَّها مشتقة من الفأو نحو قولك : فأوت رأسه فأوًا وفأيًا بالواو والياء ، أي: فرقته وشققته [٦].

وذهب فريق آخر : إلى أنّ (الفِئة) مشتقة من فاء الرجل يفيء فيئةً إذا رجع .[٧]

كما اختلف اللغويون في المحذوف من لفظة "فئة" فذهب بعضهم إلى أنّ المحذوف لام الكلمة ، قال ابن جني : ((وأما حذف اللام ، فنحو : ....فِئة)) [٨]

وقال ابن الشجري : ((المحذوف من "فِئة" الواو .... وهي من قولهم : فأوت إذا

١- ينظر العكبري ، التبيان ، ٥٦/١ ،والسمين الحلبي ،الدر المصون ٣٠٨/١، ابن عصفور ، الممتع في التصريف ٣٦٨-٣٦٩
٢- ينظر ابن عصفور ، المقرب ، ١٢٥/٢. والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣٠٩/١.
٣- ينظر العكبري ، التبيان ، ٥٦/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٣٠٨/١.

٤- البقرة ٢٤٩
٥- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (فأي) ٥٨٤/٨، و العكبري ، التبيان ، ٢٠٠/١، والشجري ، أمالي الشجري ، ٢٧٨/٢، والجدول ١١/٣-١٢
٦- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (فأي) ٥٨٤/٨،و العكبري ، التبيان ، ٢٠٠/١، ،والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥٣٢/٢ و محمود صافي ، الجدول ١١/٣-١٢
٧- ينظر العكبري ، التبيان ، ٢٠٠/١، والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥٣٢/٢، و محمود صلفي ، الجدول ١١/٣-١٢
٨- ابن جني ، الخصائص ، ١٥٥/٢

شققت ومزقت ...... وقالوا : فأوت رأسه بالسيف إذا فلقته))[١]

وذهب بعضهم إلى أن لام الكلمة (فِئة) قد تكون (واوا) أو (ياءً)[٢] ، لأنَّها من فأوت فأوًا، وفأيا ، فعلى هذا يمكن أن تكون (فِئة) من الياء . [٣]

في حين رجَّحَ ابن الشجري أنّ المحذوفَ من (فِئة) الواو من دون الياء وحجته في ذلك أنّ : ((ما لامه واو أكثر مما لامه ياء ، فإذا جهلت جنس لام الكلمة ، فاحكم بأنَّها واو))[٤] وعلى هذا فإنّ وزن كلمة (فِئة) يكون على (فِعَة)[٥].

وذهب أبو البقاء العكبري إلى أنّ المحذوف من (فِئة) عينها ؛لأنَّها من :فَاءَ يَفِيءُ فَيْئَةً ، إذا رجع[٦]، وعلى هذا يكون وزنها على (فِلة) [٧].

وأما الهاء فإنَّها زائدة وليست أصلية ، وقد عدّها ابن جني عوضًا من اللام المحذوفة . إذ قال : ((وأما ما حذفت لامه وصار الزائد عوضًا منها فكثير منه : باب سَنة ومَائة ورِئة وفِئة ...فهذا ونحوه حذفت لامه وعوض منها تاء التأنيث)).[٨] وقد جمع السمين الحلبي بين القولين إذ قال : ((وفي "فئة" قولان أحدهما : أنَّها من فَاءَ يَفِيءُ إذا رجع ؛ فتحذف عينها ووزنها (فِلة) والثاني : إنَّها من فَأَوتُ رأسَه ، أي : كسرته فحذفت لامها ووزنها "فِعة "كمئة ...... ومعناها على كل من الاشتقاقين صحيح ، فإنّ الجماعة من الناس يرجع بعضهم إلى بعض ، وهم أيضًا قطعة من الناس كقطع الرأس المكسرة))[٩]

١- ابن الشجري ، أمالي الشجري ، ٢٧٨/٢.
٢- ينظر محمود صافي ، الجدول ، ١١/٣-١٢
٣- ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (فأي) ٥٨٤/٨.
٤- ابن الشجري ، أمالي الشجري ، ٢٧٨/٢
٥- ينظر ابن منظور، لسان العرب مادة (فأي) ٥٨٤/٨، ومحمود صافي ، الجدول ١١/٣-١٢
٦- ينظر ابن جني ، الخصائص ، ٢/ ١٥٥ ،والعكبري ، التبيان ، ٢٠٠/١
٧- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ، ٥٣٢/٢
٨- ابن جني ، الخصائص ، ٢٩٦/٢
٩- السمين الحلبي ، الدر المصون ، ٥٣٢/٢

وتجدر الإشارةُ إلى القول بأنّ لفظة (فِئَة) لم يذكر أحد من اللغويين أنّ لها مفردًا من لفظها [1].

١٢- لفظة (الطاغوت) :

قال تعالى : ﴿ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ ﴾[2]

الطاغوت يستعمل بلفظ واحد في الجمع والإفراد والتذكير والتأنيث[3] ، وأصله طَغَيوت لأنَّه من طغيت تطغى [4]. ويجوز أن يكون من الواو لأنَّه يقال : فيه طَغَا يَطْغُو أيضًا ،والياء أكثر ، وعليه جاء الطُغْيان ، ثم حذفت اللام فجعلت قبل العين [5]، فصار طيغوتًا أو طوغوتًا ، فلما تحرك الحرف وانفتح ما قبله قلب ألفًا ، والأصل في وزنه (فَعْلُوت) من (طَغْيوت) قلب إلى (فَلعُوت)[6]، وهو مصدر في الأصل مثل : ملكوت والرهبوت [7] وقيل : تاؤه ليست زائدة بل هي بدل من لام الكلمة(الواو) ؛ وعلى هذا فيكون وزنه (فَاعُول)[8].

وقد أنكر صاحب الدر المصون ذلك قائلًا : ((كأنّه لما رأى أنّ الواو قد تُبْدَل تاءً كما في تجاه وتخمة ...ادّعى قلب الواو التي هي لامٌ تاءً ، وهذا ليس بشيء))[9]

وخلاصة القول :

- بينت الدراسة أنَّ كثيرًا من الأعلام الأعجمية قد عرَّبها القرآن ، فصرفها عن

١- ينظر محمود صافي ، الجدول ، ١١/٣
٢- البقرة ٢٥٦
٣- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٤٠/٣، وابن الأنباري ، أبو بكر ، المذكر والمؤنث ، ٤٢٩/١،و السمين الحلبي ، الدر المصون ٥٤٧/٢، و مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١٠٧/١-١٠٨
٤- ينظر ابن جني ، المحتسب ،١٣١/١ ، و العكبري ، التبيان ، ٢٠٥/١، واللباب في علل البناء والإعراب ،٤٢٨/٢، ، و مكي بن أبي طالب ،مشكل إعراب القرآن ١٠٧/١ ،والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥٤٧/٢-٥٤٨ ومحمود صافي ، الجدول ٢٧/٣
٥- ينظر ابن جني ،المحتسب،١٣٣/١،والفارسي، أبو علي ، الشيرازيات ، ١٩٩/١، ومكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١٠٧/١
٦- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٧٢/٤، و الفارسي ، أبو علي ، الشيرازيات ، ١٩٩/١، و الأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٦٩/١،والعكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب، ٤٢٩/٢، وابن عصفور ، الممتع في التصريف ،٩٠
٧- ينظر سيبويه ، الكتاب ، ٢٧٢/٤،و ابن جني ، المحتسب ، ١٣١/١،و العكبري ، التبيان ، ٢٠٥/١ ،واللباب في علل البناء والإعراب ٤٢٩/٢،والسمين الحلبي ، الدر المصون٥٤٧/٢-٥٤٨ ، ومكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ١٠٧/١، وابن عصفور ،الممتع في التصريف ،٩٠
٨- ينظر العكبري ، اللباب في علل البناء والإعراب ٢/ ٢٧٠ ، والأنباري ، البيان في غريب إعراب القرآن ، ١٦٩/١، مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ، ١٠٧/١ والسمين الحلبي ، الدر المصون ٥٤٨/٢
٩- ينظر السمين الحلبي ، الدر المصون ٥٤٨/٢

جهتها التي كانت عليها في أصل لغتها بما يتوافق مع طبيعة اللغة العربية .

- منطرق تعريب الأعجمي في القرآن الكريم الإتيان بالمرادف له في العربية ؛ فالقرآن كثيرًا ما كان يأتي بالعلم الأعجمي بما يوافق معناه الأعجمي في أصل لغته من جهةٍ وبما يوافق البناء العربي من جهة أخرى .

المصادروالمراجع :

أبو عبيدة ، معمر بن المثنى ، مجاز القرآن ، تعليق : محمد فؤاد سـزكين ، مكتبـة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٥٤.

أحمد بن حنبل ، مسند أحمد بن حنبـل ، تحقيق : السيد أبو المعاطي النوري، عـالم الكتب ، بيروت ، ط١، ١٩٩٨م.

أحمد مختار عمر ، أسماء الله الحسنى- دراسة في البنية والدلالـة ، مكتبـة الأسـرة ، القاهـرة ، ٢٠٠٠م

الأزهري ، خالد بن عبد الله ، التصـريح بمضمون التوضيح ، تحقيق :محمد باسـل عيون السـود ، دار الكتـب العلميـة ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠٠م.

الأنبـاري ، أبو البركات عبد الـرحمن بن محمد :

أ- أسرار العربية ، عناية : محمد بهجة البيطار، مجمع اللغة العربية ، دمشق .

ب -الإنصاف في مسـائل الخـلاف بـين البصريين والكوفيين ، تحقيق : جودة مـبروك محمد مبروك ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٢م.

ت -البيان في غريب إعراب القـرآن ، تحقيق : طه عبد الحميد طه ، الهيئة المصـرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠م

الأندلسي ، أبو حيان ، محمد بن يوسف :

أ-ارتشاف الضَرب من لسان العرب ، تحقيق: رجب عثمان محمـد ، مكتبـة الخـانجي ، القاهـرة ، ط١، ١٩٩٨م.

ب -البحر المحيط ، تحقيق :عادل أحمد عبـد الموجود و علي محمد معوض ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١، ١٩٩٣م.

ت - المبدع في علم التصريف ، تحقيق :عبد الحميد السيَّد طلب ، دار العروبة ، الكويت ، ط١ ، ١٩٨٢م.

برجشتراسر ، التطور النحوي للغة العربيـة ، تعليق : رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي القاهرة ، ط٢، ١٩٩٤م.

ابن الأنباري ، أبو بكر محمد بن قاسم :

أ -الزاهر ، تحقيـق :حـاتم الضـامن ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد، ط٢، ١٩٨٧م.

ب -المذكر والمؤنث ، تحقيق : محمـد عبـد الخالق عضيمة ، القاهرة ، ١٩٨١م.

ابن جني ، أبو الفتح عثمان بن جني.

أ- الخصائص ، تحقيق : محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية ، ١٩٥٢م
ب -سر صناعة الإعراب، تحقيق : حسن هنداوي ، السعودية ، جامعة الإمام محمد ، القصيم .
ت -المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها ، تحقيق :علي النجدي ناصف ، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي ،ط٢.
ث-المنصف : تحقيق : إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين ، دار إحياء التراث القديم ، ط١، ١٩٥٤م.
ابن دريد ، أبو بكر محمد بن الحسن ، الاشتقاق ، تحقيق : عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٥٨م.
ابن السراج ، أبو بكر محمد بن سهل ، الأصول في النحو ، تحقيق : عبد الحسن الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ط٣، ١٩٩٦م.
ابن الشجري ، هبة الله بن علي بن محمد ، أمالي ابن الشجري ، تحقيق : محمود محمد الطناحي ، مطبعة المدني، ومكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٩٢م.
ابن عصفور ، علي بن مؤمن :
أ -المقرب ، تحقيق : أحمد عبد الستار الجواري ، وعبدالله الجبوري ، ط١، ١٩٧٢م.
ب -الممتع الكبير في التصريف ، تحقيق: فخر الدين قباوة ، مكتبة لبنان ، ط١ ، ١٩٩٦م.
ابن فارس ، أحمد بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الفكر للطباعة ، القاهرة .
ابن القيِّم الجوزيَّة ، بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي ، بيروت .
- ابن منظور، محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ،
- البيهقي ، أحمد بن الحسين ، السنن الكبرى ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط٣، ٢٠٠٣م.
- جرجي زيدان ، اللغة كائن حي ، دار الجيل ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٨م.
- الجواليقي ، المُعَرَّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم ،أبو منصور موهوب بن أحمد ، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار الكتب ، القاهرة ، ط٢، ١٩٦٩م.
- رؤوف سعدة ، من إعجاز القرآن في أعجمي القرآن، دار الهلال ،١٩٩٣م.

- الرضي الإستربادي ، شرح الكافية ، تحقيق : يحيى بشير مصري ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، ط١٩٩٦،١م.
- رمضان عبد التواب ، فصول في فقه العربية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٦، ١٩٩٩م.
- الزبيدي ،أبو بكر عبد اللطيف ، ائتلاف النُصْرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة ، تحقيق : طارق الجنابي ، عالم الكتب ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط١، ١٩٨٧م.
- الزبيدي ، أبو بكر محمد بن الحسن ،الاستدراك على كتاب سيبويه ، تحقيق : حنا حداد ، دار العلوم ، الرياض ، ط١، ١٩٨٧م.
- الزبيدي ، محمد بن محمد بن عبد الرزاق ، تاج العروس ، المطبعة الخيرية ، مصر .
- الزجاج ، أبو إسحاق إبراهيم بن السري:

أ – إعراب القرآن المنسوب للزجاج ، تحقيق : إبراهيم الأبياري ، دار الكتب الإسلامية ، ودار الكتاب المصري ، القاهرة .

ب – معاني القرآن وإعرابه ، تحقيق :عبد الجليل عبده شلبي ، عالم الكتب ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٨م.

- الزمخشري ، أبو القاسم محمود بن عمر ، الكشاف عن حقائق غوامض التتريل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، تحقيق :عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط١، ١٩٩٨م.
- السامرائي ، إبراهيم :

ت – العربية بين أمسها وحاضرها ، منشورات وزارة الثقافة العراقية ، بغداد ، ١٩٨٧م.

ث – فقه اللغة المقارن ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٣، ١٩٨٣م.

- سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان ، الكتاب ، تحقيق : عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٣، ١٩٨٨م.
- السمين الحلبي ، أحمد بن يوسف ، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، تحقيق : أحمد محمد الخراط ، دار القلم ، دمشق.

- السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله ، نتائج الفكر في النحو ، تحقيق : عادل أحمــد عبد الموجود ، علــي محمــد معــوض ، دار الكتــب العلميــة ، بيروت ، ط١، ١٩٩٢م.
- الشوكاني ، محمد بن علــي ، فــتح القدير، دار النــوادر ، الكويــت ، ٢٠١٠م.
- الصفاقسي ، إبراهيم محمد ، المجيد في إعراب القرآن المجيد ، تحقيق : موسى محمد زنين ، منشورات كلية الــدعوة الإســـــلامية ، طـــــرابلس، ط١ ، ١٩٩٢م.
- الطبري ،أبو جعفر محمد بن جرير ، تفسير الطبري ، تحقيق : عبد الله **بن** عبد المحسن التركي ، دار هجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠١م.
- عباس حسن ، النحــو الــوافي ، دار المعارف ، القاهرة ،ط١٩٨٦،٨م.
- العــكبــري ، أبو البقاء عبد الله بن الحســين :

أ- التبيان في إعراب القرآن، تحقيق :على محمد البجاوي ، مكتبة عيسى البابي الحلبي.

ب - اللباب في علل البناء والإعــراب ، تحقيق :عبد الإلــه نبــهان ، دار الفكــر المعاصر، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٥م.

- الفارســي ، أبــو علــي ،المســائل الشيرازيات ، تحقيق : حسن محمــود هنداوي ،كنوز إشبيليا ، الريــاض ، ط١ ، ٢٠٠٤م.
- الفراء ، أبو زكريا يحيى بــن زيــاد ، معاني القرآن ، عالم الكتب ، بيروت ، ط٣، ١٩٨٣م.
- الفيروز آبادي ،محمد بــن يعقــوب ، القاموس المحيط ،تحقيق : مكتب التراث في المؤسسة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٨ ، ٢٠٠٥م.
- القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد ، الجامع لأحكام القرآن ،عناية :هشــام سمير البخــاري ، عــالم الكتــب ، الرياض ، ط٢، ١٩٥٢م.
- الكسائي ، علي بــن حمــزة ، معــاني القــرآن ، عناية :عيســى شحــــاته

عيسى ، دار قباء ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٩٨م.

- المبرد ، أبو العباس ، محمد بن يزيد ، المقتضب ، تحقيق : محمد عبد الخالق عضيمة ، القاهرة ، ١٩٩٤م.
- محمد بن حبان ، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان ، تحقيق : شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٢، ١٩٩٣م.
- محمد رجب الوزير ، لفظ الله ، دراسة في التأصيل المعجمي في السامية ، والخصائص المورفولوجية والتركيبية والدلالية ، مجلة علوم اللغة ، العدد ١ ، مجلد٢ ،١٩٩٩م
- حمود صافي ، الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ، دار الرشيد ، دمشق ، ط٣، ١٩٩٥م.
- مكي بن أبي طالب ، مشكل إعراب القرآن ، تحقيق : ياسين محمد السوّاس ، دار المأمون ، دمشق ، ط٢.
- النحاس أبو جعفر أحمد بن محمد ، إعراب القرآن ، عناية : خالد العلي ، دار المعرفة ، بيروت ، ط٢، ٢٠٠٨م .

اللغة العربية بين المنطوقة والمكتوبة

د / يحيى بن عبدالله بن حسن الشريف

الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية وآدابها – كلية العلوم الإنسانية

جامعة الملك خالد

ملخّص البحث

يعالج البحث مسألة تشترك فيها أغلب اللغات ، وهي وجود أكثر من مستوى لغوي ، وهي المستويات التي يميزها مستخدم اللغة ويعمل بمقتضاها ؛ فهو ما بين مستوى لهجي له سماته ومجاله الضيق ، ومستوى آخر رفيع له خصائصه وميدانه الرحب ، هذا المظهر اللغوي وُجد في العربية منذ وقت مبكر أوصله بعضهم إلى العصر الجاهلي ، وإن كانت الفروق بين المستويين أقلّ ، وأدرك علماء العربية الذين جمعوا اللغة ووضعوا قواعدها أنهم بإزاء أكثر من لهجة تقترب أو تبتعد عن النموذج الفصيح ، فكانت الفصحى التي أُقيم عليها وصف العربية أوسع وأشمل من كل لهجة ، وكانت هي المعتمدة في الكتابة والتأليف والخطاب الرفيع بجميع أنواعه ، وظلت اللهجات الخاصة تستخدم حتى من قِبَل علماء اللغة على مستوى الخطاب الشفوي اليومي المتداول الذي يخلو من ملاحظة عناصر الجملة ، وعلاقتها ببعض ، ومراعاة تطبيق القواعد وما يتطلبه من دقة وانتباه .

وقد تحدث البحث عن الفرق بين اللغة المكتوبة والمنطوقة ، وعن اللغة المنطوقة من وجهة نظر علم اللغة الحديث ، وعن عناية الدراسات التقليدية باللغة المكتوبة ، وعن تأثير الكتابة على اللغة العربية ، وعن الازدواجية اللغوية (حديث النشأة) ، والازدواج اللغوي في العربية كما يراه المحدَثون ، وجهود المحدَثين لحل قضية الازدواج اللغوي في العربية ، وتناول البحث جملة من هذه الأقوال بالعرض والنقد ، ووصل إلى خلاصة أرجو أن تكون إسهاما ذا قيمة في الدراسات اللغوية ، والله الموفق .

Research Abstract

Handles Find a matter involving most languages, is the presence of more than a linguistic level, a level that distinguishes language user and works whereby; it is between the level of meditation has features and scope narrow, and the level of another high has its characteristics and its field welcoming, this linguistic appearance found in Arabia since the time early each took him to the pre-Islamic era, although the differences between the two levels below did not report that day to be a duplicate, and realized the Arab scholars who collected the language and put the bases they are confronted with more than one tone approaching or moving away from Eloquent model, was the standard, which was held by the broader Arab description of each tone, and she was approved in writing and authoring high discourse of all kinds, and remained own dialects used even by linguists at the level of daily oral discourse rolling, which is devoid of Note elements sentence, and its relationship with some, and taking into account the application of the rules and what it requires of accuracy and attention

Find the impact of writing on the Arabic language has spoken, and the difference between the language written and spoken, and spoken language from the perspective of modern linguistics, and modern science and traditional studies of language, and linguistic duality (nascent), bilingual in Arabic as he sees narrators, and efforts modernists resolve the issue of double taxation in the Arabic language, eat the search phrase from these statements and cash offer, and arrived to the conclusion that I would be a valuable contribution in linguistic studies, and God bless

مقدّمة :

في الوقت الذي يتفق فيه علماء العربية على أن اللغة العربية هي لغة البدو مرتبطة بالسليقة ، والبدوي هو الحَكَم في العربية الفصيحة حيث لا يطاوعه لسانه على الخطأ ، فالفصاحة فيه طبيعة ونحيزة ، وهذا ما أكّده ابن جني عندما ساق خبر السجستاني الذي قرأ عليه أعرابي في الحرم قوله تعالى[1] : (طِيبى لهم وحُسنُ مآب) فقال السجستاني : (طُوبى) فقال الأعرابي : طِيبَى ، وكررها فلما طال عليه قال السجستاني : طوطو ، فقال الأعرابي : طي طي ، فقد نبا طبعه عن ثِقل الواو إلى الياء ولم يؤثّر فيه التلقين ولا التمرين ، فكيف لو ترك على سليقته [2].

ونجد بعض المستشرقين – وتابعهم بعض الباحثين العرب – يشكّكون في أن تكون العربية الكلاسيكية ، على الصورة التي نعرفها ، كانت لغة الكلام (التخاطب) أي أنه كانت هناك لغة مشتركة فوق مستوى العامة خليط من لهجات معينة من الجزيرة العربية ، أو أنها تمثِّل لهجة واحدة لكنه لم يعيِّنها ، ويدل على ذلك أن بعض الخصائص اللهجية لبعض القبائل لم تظهر في شعر شعرائها ، وأيضا الروايات الكثيرة التي تشير إلى وقوع اللحن من العرب ، واللحن لا يقع من المتحدث بالسليقة [3].

والملاحظ من خلال ما نقل إلينا أننا – في عهد النبي صلى الله عليه وسلم وأوائل عهد الخلفاء الراشدين – نكاد نعدم الفروق الواضحة بين المنطوق من الكلام وبين اللغة المكتوبة ؛ اللغة التي اعتمدها اللغويون مقياسا للفصاحة ، واستنبطت منها القواعد ، وهي العربية الشمالية عربية مضر التي بسطت نفوذها .

واستمر الأمر كذلك حتى ظهرت مظاهر لحنية في منتصف القرن الأول الهجري تُمثِّل مستوى آخر من اللغة ، فأثَّر أحدهما على

١- من الآية ٢٩ من سورة الرعد .

٢- الخصائص ٧٥/١ ، وينظر ٢٥٠ ، ٣٤٨ منه .

٣- ينظر : فصول في فقه العربية ٧٦-٧٧ ، ٨٠-٩١، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا للحمزاوي ١٨١ ، أبعاد العربية ١٧٢-١٧٣، مقالات في اللغة والأدب لتمام حسان ١/ ٤٤٤.

الآخر فيما يسمَّى تداخل الأنظمة اللغوية ، وبرزت الحاجة إلى وضع القوانين والأصول التي تضبط كلام العرب .

و حرص خلفاء بني أمية على إرسال أولادهم للبوادي ينهلون اللغة الصافية من منابعها حفاظا على السليقة ، وظل تجنُّب اللحن ومراعاة الفصاحة أمرا مهمًّا يُبْنَى عليه قدر الرجال ومبلغهم من رجاحة العقل ، خاصة من كان من الطبقة الأرستوقراطية أو من يتبوَّأ منزلة رفيعة من خلافة أو ولاية أو إمارة وغيرها ، ونتبينه مما يروى أن عبدالله بن يزيد بن معاوية اشتكى إلى أخيه خالد من الوليد بن عبدالملك ، فأوصل خالد الشكاية إلى عبدالملك والوليد عنده ، فقال عبدالملك : أفي عبدالله تكلمني ؟! والله لقد دخل عليَّ فما أقام لسانه لحنا ، فقال له خالد : أ فعلى الوليد تعوِّل ؟ فقال عبدالملك : إن كان الوليد يلحن فإن أخاه خالد ...[1]

ولْنَنْظر إلى ما فعله الحجاج مع يحيى بن يعمر وكان قد وصله كتاب من يزيد بن المهلب فأعجب بفصاحة المكتوب فقيل : إن ابن يعمر هناك ، فطلبه للحضور وسأله أين وُلدت ؟ قال : بالأهواز . قال : فهذه الفصاحة من أين ؟ قال : حفظت من كلام أبي وكان فصيحا ، قال : أخبرني هل يلحن عنبسة بن سعيد ؟ قال : نعم كثيرا ، ففلان ؟ قال : نعم ، قال فأخبرني هل ألحن ؟ قال : نعم تلحن لحنا خفيّا تزيد حرفا وتنقص حرفا ، وتجعل أنّ في موضع إنَّ ، وإنَّ في موضع أنَّ ، قال : إذا لا تسمعني ألحن بعدها ، وقد أجّلتك ثلاثا فإن وجدتك بأرض العراق قتلتك ، فرجع خراسان[2].

فقد فزع الحجاج من اللحن وأخذ على نفسه ألا يلحن ، وطرد ابن يعمر ، وهل كان ذلك إلا لعلمه أن الوقوع في معرّة الخطأ ، واللحنَ في الكلام ، والخروجَ عن جادة الصواب اللغوي مثلبٌ لا يُغتفر ، وزراية على

١- الكامل في اللغة والأدب ٤٣٣/١ .

٢- الكامل في التاريخ لابن الأثير ٢٢٥/٤.

صاحبه ، كل ذلك مع أن ما أخذ عليه يسير إذا ما قيس بغيره مما يُوقَع فيه.

وكان الأعراب أنفسهم يمثلون دور الرقيب أحيانا كما يفعل أهل اللغة ، يُذكَر أن أبا جعفر المنصور تكلم في مجلس فيه أعرابي فلحن ، فصرَّ الأعرابي أذنيه ، فلحن المنصور مرة ثانية أعظم من الأولى ، فقال الأعرابي : أفٍّ لهذا ما هذا ؟! ثم تكلم فلحن الثالثة فقال الأعرابي : أشهد لقد وُلِّيت هذا الأمر بقضاء وقدر [1].

ومع تعاقب السنين والابتعاد عن مراضع الفصاحة زمانا ومكانا ، واختلاط العرب بغيرهم من الأجناس ، بدأ الناس يتفلتون شيئا فشيئا من وضع كان الالتزام بالفصحى أمرًا صارمًا ، وأصبح في حكم النادر من يستطيع الالتزام بالفصحى نطقًا ، ويصوِّر أبو حيان التوحيدي هذا الأمر فيقول [2]: ((إن من يتكلم بالإعراب والصحة ولا يلحن ولا يخطئ ، ويجري على السليقة الحميدة والضريبة السليمة قليل أو عزيز ، وإن الحاجة شديدة لمن عدم هذه السجية وهذا المنشأ إلى أن يتعلم النحو ويقف على أحكامه ، ويجري على منهاجه ، ويفي بشروطه في أسماء العرب وأفعالها وحروفها وموضوعاتها ومستعملاتها ومهملاتها ، ومتى اتفق إنسان بهذه الحلية وعلى هذا النِّجَار فلعمري أنه غني عن تطويل النحويين كما يستغني قارض الشعر بالطبع عن علم العروض ... ولكن أين ذاك الفرد والشاذ والنادر)) . ويرى يوهان فك أن انحلال الدولة العباسية نهائيا – إلى أكثر من عشر دويلات مستقلة سنة ٣٢٤هـ / ٩٣٦م هو بداية عهد جديد للعربية المولّدة كما يصوره المقدسي في كتابه أحسن التقاسيم [3].

وأصبحت الفصحى مقصورة على قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف وإنشاد الشعر، ويغتفر اللحن فيما يدور على ألسنة الناس ويتداولونه في محاوراتهم ومخاطباتهم ،

١- معجم الأدباء ٢٦/١.
٢- الإمتاع والمؤانسة ١٠٦/١-١٠٧.
٣- ينظر : العربية ١٧٤.

وإذا كان الجاحظ ينقل عن بعض العلماء كأبي زيد الأنصاري أنه كان لا يلحن البتة كـأن لسانه لسان أعرابي فصيح[1] ، فإن بعض علماء العربية يتجاوزون في ذلك ، وأصبح مقـدار وفائهم بلوازم العربية الفصحى موضع تتبُّـع ورصد ، حُكِيَ عن الفراء – مع جلالة قـدره وعلو رتبته في النحو – أنه دخل على الرشيد يوما فتكلم بكلامٍ لَحَنَ فيه فقال جعفـر بـن خالد : أتلحن يا يحيى ؟ فقال : يا أمير المؤمنين إن طباع أهل البدو الإعراب ، وطباعَ أهـل الحضر اللحن ، فإذا حفظـت أو كتبـت لم ألحـن ، وإذا رجعت إلى الطبـع لحنـت ، فاستحسن الرشيد كلامه[2] .

ومثله ما نقله ياقوت الحموي أن المنذري سأل ثعلبًا عن كتاب العـين ، فقـال : ذاك كتاب مُلِئ غُدَد ، قـال : وهـذا لفـظ أبي العبـاس ، وحقه عند النحـويين (مـلآن غـددا) ولكن كان أبو العباس يخاطب العامة على قدر فهمهم ، قلت : ليس هذا بعذر لأبي العباس فإنه لو قال : ملآن غددا لم يخْفَ معنى الكلام على صغار العامة ، فكيف وفي مجلسه الأئمة من أهل العلم ! ثم سائله الذي أجابـه ليس بتلك الصورة ، وإنما عذره أنه كـان لا يتكلف الإعراب في المفاوضة ، وهي سنة جلة العلماء ، وأراد أن في جراب العـين حروفـا كثيرة قد أزيلت عـن صـورها ومعانيهـا بالتصحيف والتغيير فهي تضرُّ صاحبها كمـا تضرُّ الغدد آكلها[3]. وثعلب ممن اشـتهر بعدم إقامة الإعراب في حديثه كمـا ذكـر الحافظ الذهبي[4]، وساق الصفدي حديثًا لابن فارس يذكر أن ثعلبًا كـان يـدخل المجلـس فيقومون له فيقول : أَقْعُدوا أَقْعُـدوا بفـتح الألـف[5] .

وابن بري الذي كان علّامـة عصـره وحافظ وقته ، وتشهد مؤلفاته على سعة علمه وعظيم اطلاعه ، وكان رئيس ديوان الإنشاء

١- ينظر : البيان والتبيين ٢٢١/٢.
٢- صبح الأعشى٢١١/١.
٣- ينظر : معجم الأدباء ٢٢٥٤/٥.
٤- سير أعلام النبلاء٦/١٤، وينظر : معجم الأدباء٥٤٣/٢.
٥- الوافي بالوفيات ١٥٨/٨.

لا يصدر كتاب عن الدولة إلى ملك من ملوك النواحي إلا بعد أن يتصفحه ويصلح ما فيه ، ويذكر عنه أنه لا يتكلف في كلامه ولا يتقيد بالإعراب بل يسترسل في حديثه كيفما اتفق ، حتى قال يومًا لبعض تلامذته ممن يشتغل عليه بالنحو : (اشتر لي قليل هندبا بعروقو) فقال له التلميذ : هندبا بعروقِهِ ! فعزَّ عليه كلامه وقال له : (لا تأخذه إلا بعروقو وإن لم يكن بعروقو فما أريده) ، وكانت له ألفاظ من هذا الجنس لا يكترث بما يقوله ولا يتوقف على إعرابها [1].

الفرق بين اللغة المكتوبة والمنطوقة :

انطلق بعض الباحثين في التفريق بينهما من قضية القِدَم ، فالكتابة تقليد حديث ، والكلام والسماع لقدمهما يبدوان أكثر أهمية ؛ لأنهما أدخل في الحياة من الكتابة ، وأوغل في سلوك الفرد والمجتمع ،ولذلك فقد زعم بعض العلماء أن التفكير لا يتم بدون الكلمات .

وأضاف فرقًا آخر لصالح الكلام المنطوق الذي يعتمد على أساسين أحدهما حركي (المخارج) والثاني سمعي (الصفات) ، وهو التنوع الذي تتيح مقابلاته وقِيَمه الخلافية – بين المخرج والمخرج ، وبين الشِّدة والرخاوة ، وبين الجهر والهمس ، وبين التفخيم والترقيق – إنشاء نظام صوتي لغوي ، أما الحركات الكتابية فلا تتعدد فيها الأسس على هذا النحو [2].

وقَصَر عالم اللسانيات موسكوفيتشي الفرق بينهما في الجانب الأدائي ، وذكر من الفروق ما يلي :

١- الطاقات العضلية المبذولة في اللغة المكتوبة أهمّ منها في المنطوقة .

٢- تقتضي التبادلات الشفهية في اللغة المنطوقة وجود شخص آخر ؛ في حين تتوجه التبادلات الكتابية في اللغة المكتوبة إلى شخص غائب غالبا ، ولذا لا تستخدم فيها إشارات حركية وإيماءات للوجه كاللغة

١- وفيات الأعيان ١٠٩/٣.

٢- ينظر : اللغة العربية معناها ومبناها ٤٦.

المنطوقة . وأضاف ألان جاردنر أن الترقيم في الكتابة يقوم مقام التنغيم ، وحركات اليد والوجه في الكلام ، وإن كان يقصر عنها غالبا ، ولكن الكتابة لم تستطع أن تستعيض عن النبر بوسيلة أخرى [1] .

٣- الإرسال الشفهي في اللغة المنطوقة إرسال متواتر مستمر ، أما الإرسال الكتابي فمتقطع يقتضي تعمُّدا وجهدًا أكبر للتكيُّف مع موقف مقيَّد نسبيًّا .

٤- هناك معنى اجتماعي خاص يوجّه سلوك القائمين بالإرسال أو التلقي في اللغتين يمكن فهمه من خلال رصد المكونات الصوتية التي ترافقها موجات نفسية واجتماعية وأسلوبية وبلاغية تمثِّل عقبة في طريق متعلمي اللغات الأخرى ويمكن تذليلها بإدخال هذه الجوانب الأسلوبية والبلاغية والاجتماعية للغة المنطوقة في مكونات اللغة المكتوبة ؛ لتتحرر من قيود الجمود والشكلية [2] .

٥- وأضاف فندريس أمرًا يتعلق بالنظام النحوي ، فجعل الفرق الأساسي بينهما ينحصر في تكوين الجملة ، فالجملة في اللغة المكتوبة ذات ترتيب منطقي تمليه القواعد ويتسع له الوقت ، وتتلاشى فكرة الجملة بالمعنى النحوي في لغة الكلام فتبدو العناصر اللغوية في اللغة المتكلَّمة منفصلة مقطعة الأوصال غير مرتبة يحكمها منطق انفعالي [3] .

٦- وأضاف د/ سليمان العايد أن اللغة المنطوقة متحوّلة سريعة التغيّر ، بخلاف المكتوبة التي تتميز بالثبات ، وانبنى عليه فرق آخر وهو أن اللغة المكتوبة قابلة للتنقية والتصحيح بخلاف المنطوقة التي لا يمكن فيها ذلك لصعوبة الإحاطة بها [4] .

١- ينظر : مناهج البحث في اللغة ٤٠ ، اللغة العربية معناها ومبناها ٤٧.

٢- اللسانيات من خلال النصوص ٦٨-٦٩ ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث٤٨٢-٤٨٣ ، ٤٨٧، النص والخطاب والإجراء لدي بوجراند ٤٢٣.

٣- اللغة ١٩١- ١٩٣ وينظر : النص والخطاب والإجراء لدي بوجراند ٤٢٢. .

٤ علاقة اللغة المنطوقة باللغة المكتوبة في اللغة العربية (ضمن محاضرات نادي مكة الأدبي الجزء الرابع ١٤١٩-١٩٩٩ ص ٩٠-٩١.

وفي اللغة العربية يظهر الفرق الجـــوهري الحاسم بينهما في غياب ظـــاهرة الإعـــراب باعتبارها عنصرا تتميز بـــه وظيفـــة الكلمـــة وموقعها ، لا باعتبارهـــا مجـــرَّد أداء صـــوتي إيقـــاعي ، ويكون المقام والسياق محـــددات الموقع والوظيفة ، ولم يكن غياب الإعـــراب غيابًا مفاجئًا ولكنه تحوُّل استغرق زمنًا طويلاً ، وكانت من مظاهره التخفُّف بعدم تكلُّفـــه ، واختزال حركاته مع تراخي الزمن بالاتجاه إلى أحادية الحركة في المبنيـــات ، والـــتروع إلى التسكين في مواضع يقضي لها نظام الإعـــراب بالحركة [١].

ويرى المستشرق الألماني يوهان فُـــك أنّ الأقرب للصواب في سبب إسقاط الإعراب أن لهجات الشعوب التي اتخذت العربية لسانًا لهـــا كانت من النوع التحليلي الذي تنـــازل عـــن ظواهر تصرفه وضوابط اســـتعماله كـــثيرًا أو قليـــلاً [٢].

١- ينظر : قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ٧٢-٧٥ ، اللغة العربية معناها ومبناها ٢٣٣.
٢- اللغة والكلام (أبحاث في التداخل والتقريب) ١٨٤، وينظر : العربية ١٠٥

وهنا ملحظ دقيق ليوهان فك يرينـــا أن إسقاط الإعراب في العربية لا يعود لأســـباب تطوُّرية ، كما ذهب إليه بعضهم حين قاسها على غيرها من الساميّات أو اللغات الأوربيـــة التي تفرعت عن اللاتينية وهي معربة أيضـــا ؛ لأنّه ثبت تاريخيًّا أنّ الإعراب بقي قرونًـــا طويلة في لغة البدو بعد الفتوحات [٣].

ويقف على الطرف الآخر من القضـــية أنيس فريحة الذي أبدى قناعته في جميع كتبـــه بأنّ اللغة المحكية هي اللغة الطبيعيـــة للفهـــم والإفهام وأنّ العربية الفصـــحى الكلاســـيكية لكونها معربة تفقد المرونة وتمثل عائقًا للفكر ، وردّ عليه د/ داود عبده بأنّ الفصحى أكثـــر مرونة في التركيب ، وذكر أنّه لـــو طالـــب بحذف حركات الإعراب لكان له بعض عذر ؛ لأن موقع الكلمة من الجملة (الموقعية) هـــو الذي يؤدي المعنى لا الحركة الإعرابيـــة الـــتي تُهْمَل في مواضع كثيرة دون أن يحدث لبس في المعنى ، ولكنّ الحجّة اللغويّة الوحيدة للتمسّك

٣- ينظر : اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل ١٥٠.

بالحركات الإعرابية هي صحّة اللفظ كـ (جاء الرجلُ) ، والكتابة كـ (جاء المعلمون) وهما مما يجب التمسّك به [1].

اللغة المنطوقة من وجهة نظر علم اللغة الحديث :

ظلّت البحوث اللغويّة عند الأوربيين حتى أواخر القرن الثامن عشر الميلادي مقصورة على اللغتين الإغريقية واللاتينية وبعض اللغات الأوربية الفصحى ، ولم يكن للهجات العامية حظّ من الدراسة ، وبقيت مهملة محاربة لأسباب متعدّدة ، منها أنّهم يرونها مصدر خطر على الأدب [2].

وسادت الدراسات الفيلولوجية في القرن التاسع عشر الميلادي ، وكانت تاريخية ومقارنة تهدف إلى معرفة العلاقات الوراثية بين اللغات ، وما يترتب على ذلك من الكشف عن قوانين التطور فيها ، وفي بداية القرن العشرين نَحَتْ الدراسات اللغويّة منحًى جديدًا ، وأصبح (علم اللغة) يتخذ اسم العلم science لدراسة اللغة وفق منهج علمي موضوعي باعتبار أنّ اللغة مادة محسوسة تدرس كما هي وليس كما ينبغي أن تكون ، فيصف حالة اللغة في وضعها الراهن ، ومن هنا يجب أن يكون الوصف موجَّها نحو مظهرها المنطوق لاالمكتوب [3].

ومن وجهة نظر علم اللغة الحديث (اللسانيات) فإنه ليست هناك لغة أفضل من لغة ، ولا لغة رديئة وأخرى جيدة ، فاللغات البشريّة كافّة – بما فيها اللهجات – جديرة بالدرس والبحث والخضوع للضبط والتجريب ، وهي بذلك تخالف النحو التقليديّ الذي ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالأدب (اللغة الأدبية الكلاسيكية) فكان جُلّ اهتمامه باللغة المكتوبة وأهمل الفوارق بين الكتابة والكلام ، وغاب عن أذهان التقليديين أن ما يسمى لغة أدبية هو من وجهة النظر

١- أنيس فريحة وبعض آرائه اللغوية (ضمن كتاب : تمام حسان رائدا لغويا) ٩٥، ٩٨-١٠٠

٢- علم اللغة ٤٩ ، ٥٦.

٣- ينظر : مبادئ في قضايا اللسانيات لفوك وقوفيك ١٧-٢٠، اللغة بين المعيارية والوصفية ١٣٧، فقه اللغة في الكتب العربية ١٩-٢٠ ، ١٠٣ ، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب ٣١٨-٣٢٠، فقه اللغة في الكتب العربية للراجحي ١٩-٢٠ ، ١٠٣ ، النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية لعبده الراجحي (ضمن كتاب : تمام حسان رائدا لغويا) ٢٤٤.

التاريخية ليس سوى لهجة محلية أو اجتماعية اكتسبت مكانة مرموقة لأسباب سياسية غالبًا[١]. وفي هذا السياق فرق دي سوسير بين (علم اللغة السكوني – التزامني) الذي يدرس كلّ ما يتعلّق بالمظهر الاستقراري للغة ، وبين (علم اللغة الحركي – التعاقبي) الذي يدرس كلّ ما له علاقة بالتطوّر المرحلي [٢].

وكان رائد علم اللغة الوصفي السويسري دي سوسير قد نصَّ على ذلك فقال [٣]: ((الهدف لعلم اللغة ليس الصورة المكتوبة والصورة المنطوقة للكلمات ؛ بل يقتصر هذا الهدف على الأشكال المنطوقة ، بيد أن الشكل المنطوق يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصورة المكتوبة ، حتى إنّ الصورة الأخيرة تطغى على الصورة الأولى (الكلمة المنطوقة) فيهتمّ الناس بالصورة المكتوبة للإشارة الصوتية أكثر من اهتمامهم بالإشارة نفسها ، وشبيه

١- أسس علم اللغة لماريوباي ١١٩، ١٣٧-١٣٨، اللسانيات لجان بيرو ٢٣، نظريات في اللغة لفريحة ٤٨- ٥٣ ، ٥٠ ، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ١١٠، ١٢٨ ، ١٣٠ .

٢- ينظر : توطئة لدراسة علم اللغة للتهامي الهاشمي ٨٤-٩٥.

٣- علم اللغة العام لسوسير ٤٢

هذا الخطأ باعتقادنا أننا نستطيع أن نعرف عن الشخص من صورته أكثر من النظر إليه مباشرة)) .

اللغة المكتوبة بين الدراسات التقليدية وعلم اللغة الحديث :

أعني بالتقليدية الدراسات التي سبقت مرحلة اللسانيات ، فقد عدَّ النحويون التقليديون الكلام نسخة مشوَّهة عن الكتابة ، في حين يأخذ علماء اللغة المحدثون — كما رأينا – بالمسلَّمة التي تبوِّئ الكلام المكانة الأولى وتُحِلُّ الكتابة ثانيًا ؛ لأنّها مشتقّة منه ، فاللغات المعروفة لم تكن بادئ ذي بدء سوى كلام منطوق ، والأطفال يتقنون الكلام قبل تعلّم الكتابة [٤].

وكان النحو التقليدي عرضة لنقد المدارس اللغوية الحديثة ، خاصة المدرسة الوصفية ، وأخذ اللسانيون المحدثون على النحو التقليدي أنّ منظومة قواعده غير ذات نفع للمتعلّم لأسباب منها أنّ الأسباب التي بنيت

٤- مناهج البحث في اللغة ٤٠، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ١١٠، ١٢٨ ، ١٣٠ .

عليها غير مطّردة ، وأنّ الاهتمام ينصبّ على الممنوع في القول والكتابة ، وأنّ هناك انفصامًا بين الصورة المقنَّنة للغة واستعمال الناس لها في حياتهم ، فكان ذلك سببًا لرفض كلّ مشروع النحو التقليدي[1]. وأعلن روبرتس (١٩٥٨م) عن تشييع جثمان النحاة [2].

وكذا أصحاب المدرسة التحويلية يقول تشومسكي [3]: ((النحو التقليدي يهمل أجزاء كاملة من اللغة كصياغة الكلمات مثلا ، وهو معياري يتخذ لنفسه دور فرض القواعد وليس تسجيل الحقائق ، وهو يفتقر إلى نظرة شاملة ، وكثيرًا ما يعجز هذا النحو عن الفصل بين الكلمة المكتوبة والكلمة المنطوقة وغير ذلك)) .

وانطلق عدد من الباحثين العرب إلى تبنِّي المنهج الوصفي (البنيوية) وطفقوا يبشِّرون بالنظرية اللغوية الغربية ، واعتمدوا طرائقها في التحليل ، واستخدموا كثيرًا من مصطلحاتها ، وقد أعدّ معظمهم دراسته عن لهجة عربيةٍ ما ، ثمّ عاد يطبّق المنهج الجديد على درس العربية ووجهوا نقدًا عنيفًا للدرس العربي القديم تناول قضايا عامّة منها : أنّه صادر عن فكر فلسفيّ وأنّه نحو عقليّ يتوجَّه إلى تحليل الأشكال اللغوية لا المعنى ، وأنّه اعتمد مستوى أدبيًّا عاليًا فكان معياريًّا لا وصفيًّا ، وكلّ ذلك لا يتعدَّى أن يكون ترجمة أمينة للنقد الذي وجّهه البنيويّون الغربيّون للنحو الأوربي القديم [4].

فيرى د/ عبدالسلام المسدِّي أنّ قيام النحو العربي ليس إلا إقرارًا بسلطة الزمن على اللغة ، وكانت نشأته انطلاقًا من وعي بحتميّة التغيّر الطارئ على الظاهرة اللغوية ؛ غير أنّ حركة التغيّر كانت من التباطؤ بحيث خفيت عن الحس الفردي والجماعي[5].

وهذا ما عناه فيشر الذي رأى أنّ مرحلة العربية الفصحى انتهت في القرن العاشر

١- النص والخطاب والإجراء ٥٦٠-٥٦١.
٢- النص والخطاب والإجراء لدي بوجراند ٥٦٠-٥٦١.
٣- علم اللغة العام لسوسير ١٠١ .
٤- ينظر : النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية لعبده الراجحي(ضمن كتاب : تمام حسان رائدا لغويا) ٢٤٨- ٢٥١، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحديثة في العالم العربي (ضمن ندوة : تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) ص٣٩٢.
٥- اللسانيات وأسسها المعرفية ٣٩.

الميلادي وانفصلت عن مرحلة ما بعد الفصحى – كما يسميها – التي استُخدمت فيها طرق للتعبير وتراكيب رفضها النحو المعياري ، وفي نطاق الثروة اللغوية – بوجه خاصّ – لم يكن ممكنًا الحيلولة دون أبنية جديدة ، وتغـييرات دلاليّة ، وقبول كلمات دخيلة ؛ لأنّ الثـروة اللغوية لم تلتزم كالصرف والنحو بالمعياريـة والثبات [١] .

ورأى د/ المسدي أيضًا أنّ اللسـانيّات خرجت باللغة من حصار اعتبارهـا ظـاهرة انعكاسية كالكتلة من القيم تصدر عن ذاتها لتعيَ نفسها بنفسها ... وحيث فُـكَّ هـذا الحصار المتوارث فإنّ اللغة أصبحت تتنَزَّل قبل كلّ شيء في إطارها الأدائي الذي هو الحوض الحيويُّ لها [٢] .

ودعا د/عبدالقادر الفاسي الفهـري إلى اعتماد أحد النماذج الوصفية الحديثـة الـتي أثبتت كفايتها ، وأنه لا ضـرورة منهجيـة ومنطقية تفرض الرجوع إلى فكـر الماضـي وتصنيفاته ومفاهيمه لمعالجة مادّة معيّنـة ، ولا حاجة إلى مزج النماذج الغربية بنموذج ينطلق من العربية [٣] ، ونتيجة لهذا فإنّـه يهـدف إلى وصف اللغة العربية الحالية وصفًا كافيًا ؛ يمكّن من بناء نظرية للغة العربية ، أو نحوٍ يمثّل الملكة الباطنية لمتكلِّم هذه اللغة [٤] .

وفي إطـار الفكـرة نفسـها يـذكر د/عبالقادر المهيري أنّ البنيوية تـدرس اللغـة كنظام تتحرك به الألسـنة بطريقـة معيّنـة للتواصـل ، وعلى هذا الأساس يجب دراسة هذا النظام في ذاته ولذَاته [٥] .

وفي الاتجاه ذاته يـرى د/ الحنـاش أنّ العربيّ يمكن أن يضع قواعد للغته المعاصرة دون أن يعبأ بتاريخ هذه اللغة ؛ لأن تاريخها يخـرج عن علم اللغة ، ولن يفيد في وضـع قاعـدة

١- الأساس في فقه اللغة ٣٠، ٤١.
٢- اللسانيات وأسسها المعرفية ٣٥-٣٦.

٣- العربية والدرس الحديث د/نعمة العزاوي بحث ضمن وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية (لغة الضاد) ١١٧/٢.
٤- ينظر : اللسانيات واللغة العربية ٣٢-٣٣.
٥- ينظر : نظرات في التراث اللغوي العربي ٢٣١-٢٣٢.

جديدة ، لأنّ القديمة كانت لها علاقة بنظام يختلف عن نظام اللغة الجديدة [1] .

ويذكر د/نايف خرما أنّ جميع كتب القواعد التقليدية في أوربا تتّخذ اللغة المكتوبة معيارًا للصحّة والسلامة ، وتبني قواعدها على أساسها ، وهذا ينطبق إلى حدّ كبير جدّا على قواعد اللغة العربية حتى عصرنا هذا ، مع أنّ لكلّ من اللغة المكتوبة ولغة الكلام استعماله وخصائصه التي تتشابه مع الآخر أو تختلف ، وبهذا المنظار يجب أن ننظر إلى كلّ من هذين الشكلين ، ولا نفضل أحدهما على الآخر من الناحية اللغوية [2] .

ورأى د /مازن الوعر أنّ ما يجعل اللسانيّات متميّزة على النحو التقليدي هو الصفة العلميّة التي تحملها ، وهي نتيجة طبيعية لاستقلالية هذا العلم عن العلوم الأخرى ، ولم تكن كالنحو التقليدي الذي ارتبط بالفلسفة والنقد منذ ظهوره ، وارتبط باللغة المكتوبة وأهمل الفروق بين الكتابة والكلام ، واعتنى باللغة الأدبية الكلاسيكية واحتقر التعبيرات العامية [3] .

وفي سياق نقد الدراسات العربية التقليدية فإنّ بعض الباحثين المعاصرين يرى أنّ اللغويين القدامى وقعوا في كثير من الأوهام بسبب تأثرهم بالصورة المكتوبة للعربية ، وغفلوا عن النطق ، ولم تحظ أصوات العِلَّة المجهورة vowels في العربية بمثل ما حظيت به الأصوات الصامتة Consonants وكان يُنظر إليها على أنها تابعة للأصوات الصامتة ولا تستقلّ بنفسها ، وسبب هذا الخطأ أنّ الكتابة العربيّة لا ترمز إلى الحركات القصيرة (أصوات العلّة) برموز في بنية الكلمة ، وإنما تُوضَع رموزها فوق الحرف أو تحته فتُوُهِّمت تابعة وليست مستقلّة استقلالاً تامًّا لا يقِلُّ عن رمز الحرف للأصوات الصامتة ، ووقعوا في خطأ آخر حين عدّوا حروف المدّ ، وهي : الألف والواو والياء أصواتًا صامتة ، وهي

١- ينظر : البنيوية في اللسانيات ١٨٥.
٢- ينظر : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ٣٦، ٨٧، ٨٩.
٣- ينظر : أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ١١٠، ١٢٨-١٢٩.

علامات لأصوات : الفتحة الطويلة ، والضمة الطويلة ، والكسرة الطويلة [١].

تأثير الكتابة على اللغة العربية :

مما تُتَّهم به الكتابة عمومًا أنّ تمثيل أصوات اللغة بها كان مصدر غموض وتداخل بين الحقيقة الصوتيّة والعلامة الكتابيّة التي تمثّل صورة مشوَّهة للغة [٢].

وإذا كانت الكتابة تُمَثِّل شكلاً من أشكال حفظ اللغة ، فقد أدّى تحوُّل العربية إلى لغة مكتوبة إلى آثار تعدَّت الحفظ إلى ما هو أكثر ، وأهم تلك الأمور :

١- لم تَعُدْ لغة شعرٍ بالدرجة الأولى ؛ فانتقلت من اللغة المغنَّاة إلى اللغة المدوَّنة ، وفُقِدَ جانب الرواية المعتمد على القدرة الصوتية ، فتغيّرت تبعًا لذلك قواعد الوقف ، وطرق الربط .

٢- اختلاف نسق القواعد بتطوّر نظام الصيغة ونشوء أبنية جديدة في اشتقاقات الفعل ، وتحوّل يخص طبيعة المعنى بتحويل الأفعال المتعدية إلى أفعال تتعدى بواسطة .

٣- تحرّر نظامها الصوتي من بعض الخصائص المكتسبة وتحوّله عنها ، وبرز ذلك في ثلاثة مظاهر هي : الإمالة ، التوافق الحركي في نطق الصوائت ، وتحقيق الهمزة بعد أن كانت غير محقّقة عند بعض القبائل .

٤- التقليل من التكرار المتَّبَع في الأساليب الشفهية الذي يتطلب كلمات زائدة عن الحاجة ليس لنقل الدلالة ولكن لتحقيق الجرس وقوّة التأثير على السامع كالألفاظ المتجانسة ، والإتباع والمزاوجة [٣].

٥- مثّلت اللغة المكتوبة بالإضافة إلى النظام الصرفي العربي (المورفولوجي) حاجزًا حال دون تسرّب ألفاظ غير عربية إلى الفصحى ؛ بخلاف اللغة العامية المنطوقة التي

١- ينظر : الأصوات اللغوية ٣٧ الأصوات العربية ١٤٧، الكتابة العربية والسامية ٨٧، اللهجات وأسلوب دراستها ٢٧، فصول في فقه اللغة ٣٩٦، ٤٠٨، ٤١٠ ، تطبيقات في المناهج اللغوية ١٨٠.

٢- اللسانيات لجان بيرو ٥ ، ٢٣ ، وينظر : علم اللغة لوافي ٢٤٩-٢٥٠ ، اللغة العربية معناها ومبناها ٣٢٥.

٣- ينظر : أبعاد العربية ١٧٤

تشتمل على نسبة أعلى كثيرًا من الألفاظ الأجنبية [1].

الازدواجية اللغوية (نشأة المصطلح) :

على الرغم من وجود مستويين لغويين (فصيح وعامي) في أكثر من لغة إلا أنّ تخصيص هذا الاقتران بمصطلح لم يظهر إلا متأخّرًا ، ويُعدّ الأمريكي تشارلز فيرجسون أول من اشتُهر بمصطلح (الازدواجية – Diglossie) حين كتب مقالة بهذا العنوان نشرها في مجلة (Word) سنة ١٩٥٩م ، وأورد أربعة أمثلةٍ لها ومنها العربية الكلاسيكية والدارجة ، وذكر أنّ هذه التنوعات تستعمل في مقامات معيّنة ، فيستعمل في الخطابات السياسية والخطب الدينية والإعلام ما سماه (النمط العالي) ، ويستعمل في الحياة اليومية والأدب الشعبي ما سماه (التنوع الدوني) ، ويُفهم من هذا أنّ الازدواجية اللغوية تظهر كلّما ظهر توزيع وظيفي للاستعمالات بين لغتين أو شكلين من اللغة نفسها .

١- الأساس في فقه اللغة لفيشر ٤٢.

وفرق بين الفصحى والعامية من حيث : الوظيفة ، والمكانة ، والموروث الأدبي ، والاكتساب ، والمعيارية ، والثبات . وتحدث عن الملامح المميزة لكلّ منهما في : النحو ، والمعجم ، والنظام الصوتي [2].

وكان تشارلز فيرجسون يرمي إلى مقارنة مختلف الأوضاع اللغوية ، وتصنيفها ، ووضع مبادئ وصفية ونظرية ، وطلب بين عامي ١٩٦٢-١٩٦٤م من طلبته في جامعتَي واشنطن وجورج تاون وصف الأوضاع السوسيولسانية لمختلف البلدان ، وظهر تباين بين اللغات من حيث الأهمية ، وكذا قصور في المعلومات عن بعض اللغات ، وخلص إلى وضع بعض معايير التصنيف التي بموجبها تعدّ لغة ما لغة رفيعة أو وضيعة ، ومنها : عدد المتحدثين باللغة ، وكونها لغة التعليم [3].

ولصعوبة تحديد المستويات اللغوية المختلفة فإنّ فيرنر ديم W.Diemيوسّع الوصف

٢- الازدواج اللغوي ، ترجمة د/ عبدالرحمن القعود ١٩٥ ، ٢١٩.
٣- السياسات اللغوية٣٢-٣٦ ، وينظر : اللغة العربية في العصر الحديث ١٣٧.

الأساسي للازدواجية في العربية ويجعلها خمسة مستويات : لغة فصحى محضة ، وفصحى مع تداخل لهجي ، وخليط متماثل من الفصحى واللهجة ، ولهجة مع تداخل الفصحى ، واللهجة المحضة ، وكذا فعل بلانك Blanck والسعيد محمد بدوي ، في عدم قصر الازدواج اللغوي على ما قاله فرجسون في تصنيفه الحادّ ، وإن كانا يختلفان في التصنيف [١] .

الازدواج اللغوي في العربية كما يراه المحدَثون :

انطلق أكثر دارسي اللغة العربية في الحديث عن الازدواج اللغوي من وجود مستويين للغة (فصيح وعامي) في حين رأى د/ نهاد الموسى أنّ العربية تنطوي — إضافة إلى ما سبق – على مستويين ثالث ورابع ، ونَجَم الثالث في أواسط القرن الماضي ويقع بين بين (بين الفصيح والعاميّ) وعُرف بالعربية الوسطى أو (عربية المتعلِّمين المحكية) واحتفى به ت . ف . ميتشل من جامعة ليدز وساعده على وصفه عدد من الباحثين ، ودعوا إلى تبنّيه دون إبطاء ، وهذا المستوى يشبه أن يكون سليقيًّا فصيحًا ولكن الإعراب فيه ما يزال غائبًا إلا ما ندر ، وتمثله تقارير بعض مراسلي الفضائيات التي تقدّم خلال نشرات الأخبار . أما المستوى الرابع فهو أشيع تجليات العربية تداولاً ، وهو يجعلها نموذجًا لحال لغوية فريدة ، وينطوي على تساهل في أمر الإعراب ، وسمّاه (العربية المعاصرة) وهو مستوى خاصّ تمثّله العربية المكتوبة غير المشكولة ، وجُلّ المتداوَل بالعربية هذه الأيّام يقع ضمن هذا النوع ، وهذا المستوى فصيح بالقوّة وليس بالضرورة فصيحًا بالفعل ، وذلك أنّه لا يشفُّ عن تحقّق فصاحته ولا عمّا يعتريه من اللحن إلا فيما يدلّ عليه الرسم كما في الأسماء الخمسة والمثنّى ... وهذا المستوى يُلقي على القارئ إحساسًا مقيمًا بالخوف من اللحن أو القصور في الأداء [٢] .

فإذا ما عدنا إلى التقسيم الأول إلى مستويين (فصيح وعامي) فإننا نجد أن

١- ينظر : دراسات في العربية ١٤٥-١٤٦، اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها لفرستيغ ٢١٨-٢١٩.

٢- ينظر : اللغة العربية في العصر الحديث ١٣٨ - ١٤١ .

اختلاف لغة الكتابة عن لغة الحديث قد دعا فريقًا من المحدَثين – منهم إسكندر المعلوف ، وأنيس فريحة ، وعبدالعزيز فهمي ، وسلامة موسى – إلى رفع لواء العامية في مقابل الفصحى ، وزعموا أنّ هذا الاختلاف سبب تخلّفنا الثقافي ، وأنّه من الممكن اتخاذ أيّ لهجة عاميّة لغة للكتابة ، ودعوا إلى تقعيد هذه اللهجات [1].

وفي مقابل ذلك يرى آخرون ومنهم د/ كمال يوسف الحاج أنّ ازدواجية اللغة ظاهرة طبيعية ، ومعطى بدهيّ في حياة الشعوب الراقية ، وأنّه كلّما تحضّر الإنسان احتاج إلى كلمات فصيحة جديدة يعبر بها تقصر دونها العامية ؛ فيلجأ للفصحى طلبًا للمرونة في التعبير والنظام النحوي الذي لا يتبدّل ، وأكثر من هذا فإنّ من لا تحتمل لغاتهم ازدواجية صريحة شعوب همجيّة متوحّشة ؛ لأنّ الشعب الذي يضرب في الحضارة تكون له ما ورائيات وعلوم يتحتم على لغته المكتوبة أن تختلف عن لغته المحكية .

وناقش الدكتور / كمال هذه القضية معتمدًا على أساسين : فلسفي ولغوي ، وانطلق في الفلسفي من أنّ الازدواج في اللغة بين الفصحى والعامية امتداد للازدواج في الوجدان ، فوجود الإنسان يقوم على محركين أصليين متلازمين فيه هما : الحس والعقل ، والحس المشوَّش محدود الزمان والمكان لا يقوم في تجربته على ناموس منظَّم ، والعقل لا يكتفي بالوقوف على الموضوعات بل يجوزه ليقف على الروابط القائمة بين الموضوعات ، ينظِّم ويصنِّف ويربط ، فالحياة ذات عفويتين عفوية القلب الذي يرضى بالعامية ، وعفوية العقل الذي لا يرضى بها ، ومن هنا فلا داعي للقضاء على العامية في سبيل الفصحى أو العكس ؛ لأن ذلك في رأيه بمثابة خنق للحياة عينها [2].

١ ينظر : الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ٢/٣٦٢-٣٦٩.

٢- في فلسفة اللغة ٢١١، ٢١٣ ، ٢٢٠-٢٢٢.

ويتفق معه الطيب البكوش الذي رأى أن التعدُّد في مستويات اللغة العربية عامل إثــراء حافز على البحــث والنظــر[١] ، ويشــاركه الدكتور / عبدالرحمن الحاج صالح الذي يرى أن وجود مستويين من التعبير في العربية أمــر طبعي تشاركها فيه كلّ اللغات التي لها كتابة ، إلا أنّه يذكر أنّ الفجوة كبيرة في زماننا بــين المستويين في العربية بخلاف ما هو حاصــل في الفرنسية مثلاً ، ويرجع ذلك إلى انتشار الأمِّية الذي أدّى إلى تغلُّــب المستــوى المسترســل (الشفاهي) [٢].

وحديثه عــن اتســاع الفجــوة بــين مستويات اللغة كلامٌ لا يجب أن يؤخذ علــى إطلاقه إذا ما علمنــا أنّ عــالم اللســانيات الفرنسي أندريه مارتينيه قال إنّ الفروق بــين مستويات اللهجة المصريّة والفصحى الحديثــة ولغة القرآن الكريم فروق أسلوبية في جوهرها وأنها جميعًا تشكّل لغة عربيّة واحدة ، ووجود أساليب مختلفة متواصلة في اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة يعطي انطباعًا باتّساع هــذه اللغــة ووحدتها . و استشهد بأمثلة متنوعة من اللغة الفرنسية تبرز الخلاف بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة من دون أن يثير هذا الاختلاف لدى الناطقين بالفرنسية إحساسًا بوجــود لغــتين فرنسيتين بدلاً من واحدة ، ومن دون أن ترقى الأولى إلى مرتبة الثانية [٣].

ويختلف معهما الدكتور / عبــدالقادر الفاسي الفهري فيما يخصّ غير العربية ، فيرى أنّ وجود لغات أخرى تعنى بالجانب الإبداعي والتواصل المكتوب ولــيس لغــة التواصــل اليومــي ، يفقد العربيــة بعــض وظائفهــا تدريجيًّا ، ولكنّه لا يمثّل إشــكالاً في مقابــل التشكيك في قدرة اللغة على القيام بوظائفها أو جانب من هذه الوظائف [٤].

آراء المحدَثين لحلّ قضيّة الازدواج في العربيّة :

ساد اتجاه إلى محاولــة التقريــب بــين الفصحى والعامية ، ومن أبرز الــداعين إليــه

١- ينظر : أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٧٧ .
٢- السابق ٨٧ .
٣- مبادئ اللسانيات العامة ١٦٢، وينظر : اللغة لفندريس ٣٤٤ .
٤- ينظر : أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٩٩.

د/رمضان عبدالتواب حيث أدرك صعوبة أن يستخدم الناس اللغة الأدبية في حديثهم اليومي ، مشيرًا إلى أنّ كلّ اللغات فيها هذه المعاناة التي لا يمكن تجنّبها ، وأنّ التعليم الجادّ للعربيّة هو السبيل لتقريب المسافة بين العاميات والفصحى بقراءة التراث العربي وتمثّله ، ومحاولة محاكاة لغته من قِبَل المبدعين [1] .

وفيما يخصّ الخطوات العمليّة في هذا الاتّجاه يذكر د/ الطيب البكوش وجود مجموعات علميّة تتّخذ العربيّة موضوعًا لنظرها في كلّ أبعادها ومستوياتها اللسانية أنّها موجودة وإنّ كانت دون المطلوب ، وتعمل على ثلاثة مستويات :

١- محلي ويتمثل في فريق البحث اللساني الذي نشط منذ الستينات في مركز البحوث والدراسات الاقتصادية والاجتماعية بتونس (سيراس) ، وفريق الأطلس اللساني التونسي الذي أنشئ مؤخرًا ، وفرق أخرى تعمل في الكليات المختلفة .

٢- ومستوى عربي من نوع (الرصيد اللغوي العربي) الذي شمل البلدان المغاربية (تونس – الجزائر- المغرب) بين الستينات والسبعينات .

٣- ومستوى أحدث قائم على الشراكة العربية الأوروبية بتمويل مشترك أو أجنبي ، ويتمثل في مشاريع الشبكات : المعجمية ، والمصطلحية ، والترجمة ، وإحدى الشبكات الفرنكفونية ، وتعمل جميعها على جميع مستويات العربية وعلى التعدّد اللساني [2] .

في حين ينفي د/ مصطفى غلفان وجود دراسات لسانية عربية بالمستوى المأمول ، وأنّ البحث اللساني العربي يواجه صعوبة ؛ فالعربية التي تمتاز عن غيرها بالثبات والوحدة تغيب فيها الحدود التي تستطيع عند سماعك تركيبًا معيّنًا أنّ تنسبه إلى اللغة القديمة أو الحديثة ، أو أنّه مهمل أو مقبول أو مستحيل ، وهذا غير موجود في العربية بشكل واضح [3] .

١- فصول في فقه اللغة ٤١٥.

٢- ينظر : أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٧٧.

٣- السابق ٢٥٩.

ويقترح د/ عبدالرحمن الحاج صالح تقريب الفصحى من لغة التخاطب ، ولا يُكْتَفى بتفصيح الملحون ؛ كما أنه يجب على مؤسسات التعليم ألا تقصر تعليمها على المستوى الفصيح فتعلِّم المستوى المسترسل ، وتعيد إلى الأداء الذي يستلزمه التخاطب صفاته العفوية كما وصفها العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب في إشارة إلى صنيع الجاحظ في أداء النص القرآني بتقليد الأعراب (قراءة الحدر) ، ومحاربته التشدّق حين أصبح المعلمون يبالغون في مدّ الحركات الإعرابية عند تلقينهم تلاميذهم .

ويقترح على الهيئة العليا المشرفة على مشروع الذخيرة العربية مشروعًا فرعيًّا لتهيئة الظروف لإدماج المستوى المسترسل في تعليم العربية ، وجعله في مدارس تكوين المعلمين والإعلاميين [1] .

وهذا ما ألحّ عليه د/ أحمد كشك من الحاجة إلى فصحى سهلة تستخدم بصورة عفوية معتمدة على الحركية والانفعال فيتحقّق لها النفاذ والانتشار في الإذاعة والتلفاز والصحافة ، والمحافل السياسية ، أما في التعليم الأولي فيعنى بإعطاء الطالب قدرًا كافيًا من الفصحى من خلال المحفوظ يرسخ قدرة اللسان ، وكذا تكثيف حصص المطالعة والإنشاء ، وفي مراحل التعليم اللاحقة لابدّ من توافر الأستاذ الناقد المبدع الذي يعشق اللغة ويحسن التعبير بها ، وكذا المكتبة المدرسية والنشاط بمختلف أنواعه ، ودراسة اللغة من خلال تحليل النصوص (دراسة أسلوبيّة) لا دراسة القواعد والقوانين [2] .

بل إن د/ أحمد كشك يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك ، وهو دراسة (العامية) وأنّ هذا الدرس مقارنة بالفصحى إدراك لحقِّ التطوّر ، وعلى الرغم من كونه معقَّدًا وشائكًا قد يُوْصِل إلى غايات ، ومنها :

١- السابق ٨٨-٨٩.

٢- اللغة والكلام (أبحاث في التداخل والتقريب)٣٠، ٣٦-٣٧، ٤٠-٤٢.

١- تفسير ما غرب أحيانًا من ظواهر الفصحى .

٢- إدراك كيفية التطوّر الصوتي والتركيبي والدلالي بين القبيلين (الفصحى والعامية)

٣- زيادة رصيد الفصحى بإدراك حدود معجم المبدع والكاتب والمتكلّم الذي قد تفلت منه كلمات يبدو وصلها بالفصحى واضحًا .

٤- تقريب أمر الواديين حتى يسهل إدراك الفصحى .

٥- وضع العامية في موقعها المناسب ، وذلك بالرضا بها لغة للبيوت والفلكلور.

٦- إدراك أنّه بإمكانها أن تكون وسيطًا ناقلاً من لغة إلى لغة [1].

الردُّ على بعض مقولات المحدَثين :

١- إذا كانت مناهج هذه الدراسات التي اهتمّت باللغة في صورتها المكتوبة لا تتّفق ونظرة بعض المحدثين فإنّها قد اتّخذت طرقًا للبحث والتقعيد ، وكانت لها جوانب مضيئة أثمرت نتائج ذات قيمة حتى من وجهة نظر المحدثين ، فأسهمت العناية باللغة المكتوبة في حفظ العربية في صورة مطابقة أو مقاربة لصورتها الأولى كما يشير إلى ذلك برجشتراسر عند حديثه عن اللغة العربية التي قد حفظت الحروف الأصلية للغة السامية الأم حفظًا أتمّ من سائر اللغات السامية الأخرى على الرغم من طول الزمان الماضي عليها قبل بروزها في ميدان التاريخ [2].

وقد أشرت سابقًا إلى أن النحو التقليدي كان موضع نقد من بعض المحدثين فإن هذا لا يعني غياب الإنصاف أو الموضوعية فهذا تشومسكي يؤكد في ختام دراسته عن اللغة عند الديكارتيين أنّ عدم استمرار التطوّر في النظرية اللغوية قد أضرَّها ، وأنّ فحص النظرية الكلاسيكية فحصًا معتنيًا مع تأكيدها على

١- المرجع نفسه ١١٠-١١١.

٢- التطور النحوي للغة العربية ٢٣.

العمليات العقلية قد يثبت يومًا أنّها عمـــل ذو قيمة كبيرة [١].

بل إنّ تشومسكي يرسم طريقًا علميًّـــا واضحًا حين يقول [٢]: ((ليس هناك صـــواب مطلق في طريقة نحوية معينة ، ولكـــن هنـــاك طريقة أصحّ أو أفضل من طرق أخرى)) .

٢- أُخذ على المنهج الوصفي نظرته إلى الصواب باعتباره مقياسًا يفرضه المجتمع اللغوي الواحد على الأفراد ، ولا ينظر إليه باعتبـــاره فكرة يستعين بها الباحث على تحديد الصواب والخطأ اللغويِّين [٣] ، ولذلك فهو قابل للتغـــيير فما كان صوابًا في الماضي يصـــبح خطـــأ في الحاضر ، ويصبح خطأ اليوم صواب الغـــد إذا رأى المجتمع اللغوي أن يتبناه في الاستعمال [٤].

وأعلن بوجراند أنّ اللسانيّات الحديثـــة التي أفرطوا في إطراء دقّتـــها وموضـــوعيتها ، ووُصِفَت بها اللغات كما هي لا كما يجب أن تكون ، وبحســـب مواصـــفاتها الخاصـــة لا بمواصفات اللاتينية ، وعلى الرغم من كلّ ذلك اضمحلّ الأمل الوليد اضمحلالاً سريعًا بالنسبة لتطبيق اللسانيّات في مجال التدريب والتوجيـــه اللغوي ؛ ذلك أنّ تحليل حـــالات النطـــق إلى بنيات الوحدات الصغرى لا يهيـــئ وســـيلة واضحة للكشف عن كيفية اختيار بدائل اللغة والانتفاع بها في الاتصال ، فاللسانيات تفترض وجود الاتصال على النحو الذي افترضه النحو التقليدي تمامًا [٥].

وبعد سنوات من الدعوة إلى الوصـــفية القائمة على ظاهر اللغة جاءت نزعة مخالفة لهذا الاتجاه مستندة إلى التراث تـــارة ، ومـــؤطرة بالعلمية والحداثة تارة أخرى ، وظهر منـــهج لغوي أحدث يقوم على أسس عقلية منطقيـــة على يد تشومسكي وأفكاره في التفريق بـــين الثنائيات (الكفاءة) و (الأداء) ، و(البنيـــة السطحية) و(البنية العميقة) .

ولم تستطع المناهج التاريخية ولا المناهج الوصفية أن تقنع العقل اللغوي بأنّه قد وصـــل

١- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ١٢٠.
٢- النحو العربي والدرس الحديث للراجحي١٢٨
٣- اللغة بين المعيارية والوصفية ٧٢ .
٤- السابق ٦٨ .
٥- النص والخطاب والإجراء ٥٦٠.

إلى شاطئ يطمئن إليه ؛ حين يبحث عن علاقة اللغة بالكائن الإنساني ، وتنشأ الصعوبة دائما من أن اللغة وعاء للنفس والوجدان مع حملها الطاقة الموضوعية فهي تجمع الجانبين (العقلي _ الوجداني) وهذا يجعل الاستقرار على تصوّر كامل لها شيئًا يشبه المستحيل . وهذا ما جاء على لسان أنطوان مييه أحد تلاميذ دي سوسير ، يقول [1]: ((إن اللغة تمثل نظامًا بالغ الحساسية وبالغ التعقيد ، وكلّ ما فيه يتماسك بصورة شديدة ، ولا يسمح بتغييرات جزافية أو نزوية)) .

وما دام الحديث عن التغيير فإننا إذا ما نظرنا في أنظمة اللغة الأربعة : الصوتي ، والصرفي ، والتركيبي ، والمعجمي من حيث الثبات والتغيُّر ، نجد أن اثنين : (الصوتي ، والتركيبي[2]) ثابتان ، أمَّا (الصرفي والمعجمي) فهما محل التغيُّر والتبدُّل .

فالأصوات محكومة بالمخارج والصفات ، وبتأثير بعضها في بعض ، والتبدلات التي تحدث فيها تخضع لقوانين اللغة ، والتركيب من الثوابت التي تتميز بها لغة عن أخرى ، وتظهر من خلاله خصائص كل لغة ، حتى مع وجود تحولات طارئة قد يستخدمها المتكلم ضمن إطار اللغة.

٣- النحو العربي قد وضع على أسس إبستمولوجية مغايرة لأسس اللسانيات البنيوية ؛ خصوصا في المبادئ العقلية ، وبينهما اختلاف أيضا في النظرة إلى البحث في اللغة وتدوين الكلام من أجل التحليل ، واتهام النحاة العرب أنهم وقفوا من اللغة موقفا غير علمي لا يصحّ ؛ لأن العلم لا يتحدد بالغاية التي يرمي إليها أصحابه نفعية أو غير نفعية ، ويتحدد بأمرين وهما : المشاهدة والاستقراء والاختبار من جهة ، والصياغة العقلية من جهة أخرى ، وزيادة على ذلك فإن للغة كيانا يتمثل في نظام خاص : صوتي ومفردات وتراكيب فإذا تغيرت هذه الأمور صارت لغة

١- اللغة بين العقل والمغامرة ١٢٨.

٢- وأعني به ما يتعلق بالقواعد النحوية ، وهو أصعب أنظمة اللغة وأعصاها على التغيير والتطور ، أما الأساليب ومعاني التراكيب والقوالب فهي مما يتغير بفعل الزمان .

أخرى ، ويلتزم المتحدث بلغة ما بقوانينها الأساسية وبما يستحسنه جمهور الناطقين أنفسهم مما تواضعوا عليه ، وهذا ترتب عليه شيء تجاهله الوصفيون وهو أن اللغة ليست نظاما من الأدلة المسموعة فقط ؛ بل هي زيادة على ذلك قوانين وأصول يعمل بها كل من يتكلمها دون شعور ، وفي إهمالها إهدار لجانب السلوك اللغوي الذي يظهر في تصرف المتكلم في اللغة في دورة التخاطب فأخرجوا بذلك الذات [١].

إضافة إلى أن اللغة ذات مستويات متفاوتة فهناك لغة شعر ولغة نثر ولغة علمية وأخرى أدبية ، وليس من اليسير تجزئة اللغة بحسب مستوياتها ؛ فكان لزامًا على اللغوي أن يستخلص قواعد عامّة تجعل الناس على اختلاف مستوياتهم يتفاهمون ، وإذا كان الوصفيون قد اهتموا بالفروق الخاصة بين مستويات اللغة ، فراعَوا : العقيدة ، والطبقة الاجتماعية ، والطور الحضاري للأمة ، والبيئة الجغرافية وغيرها ، فإن اللغويين القدماء قد ضحّوا بهذه الفروق اللهجية وأهملوا توصيف كثير من اللهجات ، وكأن هذه المعيارية تحقق غرضًا تعليميًّا ، ولهذا ظهرت الفصحى في إطار لغوي موحد غالبا على الرغم من وجود بعض المظاهر اللهجية التي تظهر في صيغ المصادر ، وجموع التكسير ، والإعراب والبناء ، والإعمال والإهمال ...[٢]

ويؤكد د/ عبدالرحمن الحاج صالح على أنه ينبغي النظر إلى مستويات التعبير في العربية موضوعية ؛ بعيدا عن نظر المستشرقين والبنيويين والوظيفيين الذين قالوا بوجود عربية قديمة وتراثية ووسطى ، والفرق أن الفجوة اتسعت بين لغاتهم لتصل إلى حدّ الاختلاف ، وما حدث في العربية مما يسمى (العربية الوسطى) ليس إلا تنوعا يتميز بالاقتصاد في

١- ينظر : المدرسة الخليلية والدراسات اللسانية الحديثة في العالم العربي (ضمن ندوة : تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) ٣٧٤-٣٧٥.

٢- بحوث في الاستشراق واللغة ٨٠-٨٢ ، وينظر : علم اللغة ١٧١-١٧٣.

الأداء والإدراج ، وليس نظامًا كاملا يعالَج ويُحَلّل [1].

٤- العربية — مع كونها لغة طبيعية - حالةٌ خاصة بين اللغات لها امتداد بعيد ، وتمتلك تراثًا ضخمًا متواصلاً ، وهي بهذا تفارق اللغات الأوربية الحديثة التي كانت لهجات متفرعة من اللاتينية ثم تطوّرت وتغيّرت وتحوّلت إلى لغات ذات استقلال وخصائص وأقصى عمر لهذه اللغات في شكلها الحاضر لا يتعدّى قرنين من الزمان ، ففرضت على الباحثين اللغويين وصفها واستنباط قواعدها وضوابطها وهي سائرة في دروب التطور .

وظهرت اللسانيات في أوروبا ردّا على موقف نقدي من النظرية التاريخية ، وظهرت في أمريكا متصلة اتصالاً وثيقًا بعلم الأجناس ؛ لإيجاد منهج لدراسة لغات القبائل الهندية في أمريكا الشمالية التي لم تعرف الكتابة بعد ، ولا يمكن دراستها باعتماد المقولات النحوية اللغوية الخاصة باللغات الهندية الأوروبية [2].

وهذا ما لم يكن في العربية التي اتّسمت بالثبات والتطوّر المحدود ، ومن هنا كان من العسير أن تُطبَّق على العربية مناهج وضعت للغات أخرى ، وإقحامها في درس العربية ، فضلاً عن أن هذه المناهج لم تكن مستقرة في مصطلحاتها وتفسيراتها المبهمة أحيانا التي ربما تصل حدَّ التناقض ، ويتجلّى ذلك بوضوح في أنّ البحث الألسني بعد سوسير توزَّع إلى مذاهب مختلفة أشبه بفلسفات فكرية لا تلتقي في المنهج ولا في التفكير .

٥- أمّا موضوع الكتابة فإن الكتابات المتداولة قديما وحديثًا هي رموز لا تمثّل النطق تمثيلاً مباشرًا ، وهي مجرّد محاولات تقريبية لتسجيل الواقع الصوتي ، وهذا أمر أُدْرك قديمًا ، جاء في رسائل إخوان الصفا [3]: ((اعلم أنّ الحروف الخطية إنما وضعت سمات

١- أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ٨٧-٨٨.

٢- ينظر : نظرات في التراث اللغوي العربي ٢٣١.

٣- ٣٩١/١ ، وينظر : مدخل إلى علم اللغة ٣١-٣٢.

يستدلّ بها على الحروف اللفظية ، والحروف اللفظية وضعت سمات يُستدل بها على الحروف الفكرية ، والحروف الفكرية هي الأصل))

وليست هناك كتابة تعبّر تعبيرًا موضوعيًّا كاملاً عن الأداء ، وفي كل اللغات توجد مشكلات في الرسم الكتابي إن قليلاً وإن كثيرًا ، ويبلغ الاختلاف بين اللغة المنطوقة ومحاولة تدوينها في بعض اللغات الأوربية مدى بعيدًا كاللغة الفرنسية إلى الحدّ الذي جعل بعض مفكريهم يعدّون مشكلة الرسم الكتابي مصيبة وطنية [١].

وحين ظهر فيما يخصّ بحث الدلالة اتجاه إلى عقد الصلة بين الصوتيات Phonetics والدلالات Semantics كان مما اعتُرِض به على هذا الاتجاه الفرق بين اللغة المكتوبة والمنطوقة ، وهو اعتراض على فكرة إيحاء الفونيمات بأجزاء من الدلالات حين تحذف أو تفقد أجزاء من الكلمات وتبقى الدلالة كاملة ، وهذا حدث في الإنجليزية والفرنسية ، ومثل هذا مطروح في مساقات العربية منذ أوائل عصر التقعيد قَبله الشعراء والنحاة والنقاد والبلاغيون ، وأشار إليه سيبويه في نحو : لم يكُ ، ولم أدرِ ، وكتب الضرائر الشعرية زاخرة بأمثلة كثيرة من الحذف [٢].

٦- وجود لهجات عامية لا ضير فيه ؛ بل إن بعض الفطناء وجدوا في العامية ألفاظًا ذات نكهة وطاقة تعبيرية كثيفة شحنها بها الاستعمال الحي ، وإذا التُمِست في مقابلها الفصيح لم تُوجد أو لم تكن كافية لإفادة ما يمكن أن يُستفاد بالمفردة أو العبارة المحكية [٣]، ورأينا بعض أئمة العربية لا يلزمون أنفسهم في بعض المواقف حديث الفصحى ؛ ويعود ذلك إلى أسباب منها صعوبة أن يعيش الإنسان غير متأثر بما يلقى على سمعه ، ولو درس العربية وتفقَّه فيها ، ويضاف إلى هذا أن العلماء ربما أدركوا أن في الخروج عن التفاصح في الكلام ابتعاد عن مواقف الهزء والسخرية ، وأنه أدعى

١- اللغة لفندريس ٤٠٥، وينظر : مدخل إلى علم اللغة ٣١-٣٢.

٢- ينظر : اللغة بين العقل والمغامرة ١٢٩- ١٣٤.

٣- ينظر : قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ١٢٦، اللغة العربية في العصر الحديث ١٤٢.

للقبول ، وأقرب إلى أسماع الناس وقلوبهم ، وكثيرًا ما تروي كتب الأدب والسير نوادر عن النحاة تدلّ بوضوح على أنّ بعض المقامات لا يحسن فيها إلا النطق بألفاظ العامة ومجاراتهم ، ولا يسع المتكلم إلا السير على سننهم ؛ وإلا كان عرضة لمن يعيبه ويشنع عليه ، يقول قدامة بن جعفر[١] : ((وأما السخيف من الكلام فهو كلام الرعاع والعوامّ الذين لم يتأدبوا ولم يستمعوا كلام الأدباء ، ولا خالطوا الفصحاء ، وذلك معيب عند ذوي العقول لا يرضاه لنفسه إلا مائق جهول ، إلا أن الحكماء ربما استعملته في خطاب من لا يعرف غيره طلبًا لإفهامه ، كما أنّه ربما تكلّف الإنسان – لمن لا يحسن العربية – بعض رطانة الأعاجم ليفهمه ، فإذا جرى استعمال اللفظ السخيف هذا المجرى ، وغزي به هذا المغزى كان جائزًا ، وللفظ السخيف موضع آخر لا يجوز أن يستعمل فيه غيره وهو حكاية النوادر والمضاحك وألفاظ السخفاء والسفهاء ، فإنه متى حكاها الإنسان على غير ما قالوه خرجت عن معنى ما أريد بها وبردت عند مستعمليها ، وإذا حكاها كما سمعها وعلى لفظ قائلها وقعت موقعها وبلغت غاية ما أريد بها ، ولم يكن على حاكيها عيب في سخافة لفظها)) .

ومن الجليّ أنه أصبحت للناس لغة سهلة مألوفة خالية من الحوشي والغريب ، يستعملونها في التخاطب اليومي تعبّر عن أغراضهم وشؤون حياتهم ، سريعة التغيّر قابلة للتحوّل بما يدخلها من مفردات ودلالات جديدة ، يتخلّص مستعملها من كثير مما يلزمه لو أراد الحديث بالفصحى كترك الإعراب ، وعدم مراعاة الجملة العربية في أبنيتها وتراكيبها ، فالأمر لا يحوجه إلى بذل مجهود نحو احتذاء مذاهب العرب الفصحاء في كلامهم ، فليس عليه إلا أن يجاري مجتمعه الذي يعيش فيه لِيُفْهِم ويَفهم ، فهذه الألفاظ في مخالطتها للحياة اليومية تحمل من الدقّة والسرعة في الأداء ما لا تؤديه الكلمات المكتوبة ، هذه العربية تُركت دون أن تُضبط

١- نقد النثر ١٣٨.

قواعدها ، أو تراعى في عمليّة التقعيد ، وبقيت العربية الفصحى لغة العلم والأدب الرفيع والتأليف والخطابة والبيان متّسمة بالثبات والبطء في التغيّر فلا يسري إليها أيّ تعديل إلا بما يقرّه علماؤها مما يستند إلى بعض القواعد والأقيسة ، يقول قدامة بن جعفر [1] : ((وربما اغتُفر في دهرنا هذا اللحن والخطأ للإنسان في كلامه لكثرة اللحن في الناس وأنه قد فشا وعظم وفسدت الفصاحة بمخالطة العربِ الأعاجمَ والأقباط وسائر الأجناس ، فأما في الكتاب فغير مغتفر له ذلك ؛ لأن الطَرْفَ يتكرر نظره فيه ، والرويّة تجول في إصلاحه ، وليس كمثل الكلام الذي يجري أكثره على غير روية ولا فكرة)) . ولك أن تقارن هنا بين كلام قدامة وكلام المحدثين في التفريق بين المكتوب والمنطوق حيث أتى على أغلب ما ذكروه من فروق .

إن العامية في عصرنا الحاضر موجودة ولا ريب ، ووجودها واقع لا نستطيع الانفكاك عنه بحال ، ولا ينبغي أن يصوّر الحال بين الفصحى والعامية على أنّه صراع وإثبات وجود ، وما أجمل قول من قال : (أنصار العامية يكتبون بالفصحى ، وخصومها يتحدثون بها) ، ويقول د/ طه حسين [2] : ((في اللغة إذًا قديم لا بدّ منه إذا أردنا أن تبقى اللغة ، وفيها جديد لابدّ منه إذا أردنا أن تحيا)) .

والعامية لا تتعارض واللغة الأنموذج أو العالية فهما قرينتا رحلة طويلة تزيد على ثلاثة عشر قرنا ، ومع ذلك بقي للفصحى ميدانها الرحيب وميراثها العريض وقواعدها المنضبطة ، يلوذ بها الناطقون عندما تعوزهم الإبانة وتقصر بهم لهجاتهم المحلية ، ولا التفات إلى ما يقوله بعضهم من أن هذا ازدواج يحسن تنقية اللغة منه ، فالعربية ليست بدعًا من اللغات ، فاللغات الأوربية والأمريكية فيها مستويان ، فمثلاً الإيطالية الحديثة كانت لهجة عامية في القرون الوسطى وكان الخاصة

١- السابق ١٤٣.

٢- حديث الأربعاء٣/٣٥.

يدْعونها لغة (الهمج) ولكن لما نظم بها دانتي وبتراك وكامونس وفرانسيس دسيزي قصائدَهم وموشحاتهم أصبحت لغة إيطاليا الفصحى ، والأمر في العربية – دون سائر اللغات – مختلف ، فهي لغة الكتاب المقدّس كُتب لها الانتشار والحفظ والخلود بالإسلام .

إن اللغة لا تفرض على الناس في تحكُّم ولا يُرادُون عليها بإلزام ، ولكنها تنبع من حاجات الناس ، وما يمكن عمله الآن أن نقارب المسافة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة بقدر ما نستطيع من خلال التربية المترلية ، وقاعات الدرس باختلاف مراحله ، ووسائل الإعلام ، وتقع على المجامع اللغوية مهمَّة تألُّف ما يسوغ توجيهه من الكلمات العامية ، ففي العامية عدد كبير من الكلمات بُخِسَت حقَّها ، وتُنُكِّب عن استعمالها لمجرد عاميتها ولها بالفصيح صلة ، ومن مهام المجمع التعريب واختيار الكلمات المولَّدة ، وهذه اللغة المرادة لابُدَّ أن يتوافر لها عنصر الاستقرار في هيكل اللغة ، يقول د/طه حسين [1]: ((فليس من الجديد في شيء أن تفسد اشتقاق اللغة وتصريفها وأن تعدّي الأفعال بالحروف التي لا تلائمها ، وأن تقلب نظام المجاز وضروب التشبيه ، كلّ ذلك ليس تجديدًا وليس إصلاحًا للغة ولا ترقية لها ، وإنما هو مسخ وتشويه)) .

وعلينا أن نهيّئ من الأسباب ولو شيئًا مما كان يصنعه أسلافنا حفاظًا على لغتنا التي هي جزء من هويتنا ، وهي المرآة العاكسة التي تقاس بها قوّة الأمة أو ضعفها ، وإذا عجزنا عن تقويم الوسيلة فماذا نحن فاعلون بالمقاصد والغايات ؛ على أنّ ارتقاءنا بلغتنا أمر يمكن تحقيقه ، ويكفي للتحقّق منه إحصاء عدد الأميين الذين يستطيعون معرفة المعنى العام لبرنامج إذاعي ، أو لمحاضرة تلقى ، أو لخطاب يتلى ، أو لرسالة تقرأ ، وإذا كان هذا حالهم فإنه بالنسبة للناشئة أوفر حظًا في النجاح ، وكذا جمهور المثقّفين الذين يظهرون وعيًا لغويًا

١- المرجع نفسه ٣٥/٣.

جيدًا يترعون به إلى الفصاحة ، ورغبة جامحة في تسويد الفصحى .

وصفوة القول هنا :

١- أن اللغة العربية الفصحى قبل عصر التدوين كانت لغة تخاطب ، ثم دُوِّنت ووُصفت وقُعِّدت وأصبحت لغة التأليف والكتابة ، وبقيت اللهجات تستعمل استعمالات خاصة ، وبعد خروج العرب من جزيرتهم واختلاطهم بالأجناس الأخرى دخلت في لغاتهم ألفاظ مختلفة .

٢- أن الفرق كبير بين اللغة في شكليها المكتوب والمنطوق ، سواء في الأداء أو التركيب ، ولكلٍّ منهما خصائص ووسائل ، وقابلية مختلفة في التطوّر والتغيير ؛ يظهر سريعًا في المنطوقة في حين تحتفظ المكتوبة بسماتها لفترة أطول .

٣- انبعث علم اللغة الحديث (اللسانيات) في أوروبا على أنقاض دراسات تاريخية ومقارنة ، وفي أمريكا لتسجيل واقع لغات لم تدوّن ، وهنا يظهر الفرق بين هذه الدراسات وما لدى العرب من دراسات مرتبطة بتراث ودين وكتاب مقدّس .

٤- ظلت قراءة بعض الباحثين العرب للدراسات التراثية رهينة لتصوّرات معينة ؛ بحثًا عن الوجود اللساني في الذاكرة العربية ونقاط التقاء الدراسات العربية مع البحث اللساني الحديث ، أو إخضاع ذلك التراث للبحث اللساني .

٥- لكلّ لغة ما يناسبها من مناهج الدراسة ، وبناء على ذلك فقد تتفرع المدرسة الواحدة إلى مدارس ، مرتبطة بعلوم أخرى كعلم النفس أو الاجتماع ، أو العلوم الطبيعية ، وقد تُنْتَقد هذه المدارس من داخلها أو من خارجها .

٦- ينبغي لأيّ مقاربة بين القديم والحديث أن ينظر إلى المادة المدروسة ، ومنهج الدراسة وأسئلة المعرفة التي ينطلق منها الباحثون ، فللدراسات العربية أسس فلسفية وعقلية ومنهجية ، وغايات مختلفة عن الدراسات الأخرى.

٧- العاميــــة في اللغــــة العربيــــة موجودة كما هو الحال في غيرها من اللغات ، وهي تختلف من قُطْر إلى آخر ؛ بل إن كـــل قطر ينطوي على عاميات ، وهـــذا كلّـــه لا إشكال فيه فللعاميـــة اســـتعمالاتها الـــتي لا تشاركها فيها الفصحى ، وللفصحى كذلك ، ومحاولة استبدال العامية بالفصحى دعـــــــوة فجَّـــــة ليس لها ما يسوِّغها أو يجعلـــها ذات قبول .

المصادروالمراجع :

١- أبعاد العربية ، د/فالح العجمي (دراسة في فقه العربية وتاريخ تطورها وعلاقتها بباقي اللغات السامية) ، مطابع الناشر العربي ، الرياض ، ط١٤١٥،١هـ-١٩٩٤م.

٢- الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، د/ محمد محمد حسين ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٧، ١٩٨٤م.

٣- الازدواج اللغوي ، س.أ.فيرجسون ، ترجمة / عبدالرحمن القعود ، مطابع التقنية ، الرياض ، ط١ ، ١٤١٧ه/١٩٩٧م.

٤- أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ، د/حافظ إسماعيل علوي ود/ وليد أحمد العناتي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط١، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

٥- الأساس في فقه اللغة لفيشر ، نقله إلى العربية وعلق عليه د/سعيد بحيري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م.

٦- أسس علم اللغة لماريوباي ، ترجمة د/أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط٢، ١٩٨٣م.

٧- الأصوات العربية ، د/كمال بشر ، مكتبة الشباب ، القاهرة ، دت .

٨- الأصوات اللغوية ، د/إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٦، ١٩٨١.

٩- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، د/نايف خرما ، سلسلة عالم العرفة ، الكويت ، ١٩٨٧م.

١٠- الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي ، صحّحه وضبطه / أحمد أمين وأحمد الزين ، دار مكتبة الحياة ، القاهرة ، د ت .

١١- بحوث في الاستشراق واللغة ، د/إسماعيل عمايرة ، دار البشير ، مؤسسة الرسالة ، ط١ ، ١٤١٧هـ -١٩٩٦م.

١٢- البنيوية في اللسانيات ، د/محمد الحناش ، دار الرشاد الحديثة ، الدار البيضاء ، د ت .

١٣- البيان والتبيين ، للجاحظ ، تحقيق / عبدالسلام هارون ، دار الفكر ، بيروت ، د ت .

١٤- تطبيقات في المناهج اللغوية ، د/ إسماعيل أحمد عمايرة ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمّان ، ط١، ٢٠٠٠م.

١٥- التطور النحوي للغة العربية ، برجشتراسر ، خرجه وصححه د/ رمضان عبدالتواب ، مكتبة الخانجي ، مصر ، ط٢، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

١٦- تقدم اللسانيات في الأقطار العربية ، ندوة عقدت في الرباط/ المملكة المغربية عام ١٩٨٧، دار الغرب الإسلامي ، ط١، ١٩٩١م .

١٧- تمام حسان رائدًا لغويًا ، كتاب تذكاري إعداد وإشراف د/ عبدالرحمن العارف ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط١ ، ١٤٢٣هـ -٢٠٠٢م .

١٨- توطئة لدراسة علم اللغة ، د/ التهامي الراجي الهاشمي ، دار الشؤون الثقافية العامة ببغداد، دار النشر المغربية ، ط٢ ، ١٩٨٤م.

١٩- حديث الأربعاء ، د/طه حسين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط١١، ١٩٨١م.

٢٠- الخصائص ، لأبي الفتح عثمان بن جني ، تحقيق / محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت ، ط٢ .

٢١- دراسات في العربية لفيشر ، ترجمة د/سعيد بحيري ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٥م.

٢٢- رسائل إخوان الصفا ، بيروت ، دار صادر ، د ت .

٢٣- السياسات اللغوية للويس جان كالفي ، ترجمة / محمد يحياتن ، الدار العربية

للعلــــوم (ناشـــرون) ، بـــيروت ، ط١ ، ١٤٣٠هـــ - ٢٠٠٩م.

٢٤- سير أعلام النــبلاء للـــذهبي ، حققه/ بشار عوّاد معروف ، مؤسسة الرسالة ، دت .

٢٥- صـــبح الأعشـــى في صـــناعة الإنشا، للقلقشندي ، نسخة مصـــورة عـــن الطبعة الأميرية ، المؤسســـة المصـــرية العامـــة للتأليف والترجمة والنشر.

٢٦- العربيـــة دراســـة في اللغـــة واللهجات والأساليب ليوهان فك ، ترجمـــة د/ رمضان عبدالتواب ، مكتبة الخانجي بمصر ، ١٤٠٠هـــ-١٩٨٠م.

٢٧- العربية والـــدرس الحـــديث ، د/ نعمة عزاوي ، ضمن وقائع نـــدوة دائـــرة علوم اللغة العربية (لغة الضاد) منشورات المجمع العلمي العراقي ١٤١٨-١٩٩٧م.

٢٨- علاقة اللغة المنطوقـــة باللغـــة المكتوبة في اللغة العربية (ضـــمن محاضـــرات نادي مكة الأدبي الجـــزء الرابـــع ١٤١٩-١٩٩٩.

٢٩- علم اللغة ، د/علي عبدالواحد وافي ، مكتبة نهضة مصر بالفجالـــة ، ط٥ ، ١٣٨٢هـــ-١٩٦٢م.

٣٠- علـــم اللغة العـــام لـــــ دي سوسير ، ترجمة / يوئيـــل يوســـف عزيـــز ، مراجعة / مالك يوسف المطلـــبي ، نشـــر دار آفاق عربية ، بغداد ، ١٩٨٥م.

٣١- فصـــول في فقـــه اللغـــــة ، د/رمضان عبـــدالتواب ، مكتبـــة الخـــانجي بالقاهـــرة ، ط٦، ١٤٢٠هـــ-١٩٩٩م.

٣٢- فقه اللغة في الكتب العربيـــة ، د/ عبده الراجحي ، دار النهضـــة العربيـــة ، بيروت ، ١٣٩٢هـــ-١٩٧٢م.

٣٣- في علـــم اللغـــة العـــام ، د/عبدالصبور شاهين ، مؤسســـة الرســـالة ، بيروت ، ط٧، ١٤١٦هـــ -١٩٩٦م.

٣٤- في فلسفة اللغة ، د/أنيس فريحة ، دار النهار للنشر ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٦٧م.

٣٥- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، د/مازن الوعر ، طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق ، ط١ ، ١٩٨٨م.

٣٦- قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ، د/نهاد الموسى ، دار الفكر ، عمّان ، ط١، ١٩٨٧م.

٣٧- الكامل في التاريخ لابن الأثير ، راجعه وصحّحه / محمد يوسف الدقاق ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م.

٣٨- الكامل في اللغة والأدب للمبرد ، تحقيق د/ محمد الدالي ، مؤسسة الرسالة ، ط٣ ، ١٤١٨هـ -١٩٩٨م.

٣٩- الكتابة العربية والسامية ، منير البعلبكي ، دار العلم للملايين ، بيروت ،ط١، ١٩٨١م .

٤٠- اللسانيات لجون بيرو ، ترجمة / الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس ، دار الآفاق ٢٠٠١م.

٤١- اللسانيات من خلال النصوص ، د/عبدالسلام المسدي ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٨٤م.

٤٢- اللسانيات وأسسها المعرفية ، د/عبدالسلام المسدي (المكتبة الفلسفية) ، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر ، ط١ ، ١٩٨٦م.

٤٣- اللسانيات واللغة العربية ، د/ عبدالقادر الفاسي الفهري ، عويدات للنشر والطباعة ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٦م.

٤٤- اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل ، مجموعة مؤلفين ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠٥م.

٤٥- اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها لكيس فرستيغ ، ترجمة /محمد الشرقاوي ، المجلس الأعلى للثقافة ، مصر ، ط١ ، ٢٠٠٣م.

٤٦- اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول ، د/نهاد الموســى ، دار الشروق ، الأردن ،ط١، ٢٠٠٧م .

٤٧- اللغة العربية معناها ومبناهــا ، د/ تمام حسان ، دار الثقافة ، الدار البيضــاء ، ١٩٩٤م.

٤٨- اللغة بين العقــل والمغــامرة ، د/مصطفى مندور ، نشر منشأة المعــارف ، الإسكندرية ، ١٩٧٤م.

٤٩- اللغة بين المعيارية والوصفية ، د/ تمام حسان ، عالم الكتــب ، القــاهرة ، ١٤٢١هـــ-٢٠٠١م.

٥٠- اللغة لفنــدريس ، تعريــب / الدواخلي والقصّاص ، ١٩٥٠م.

٥١- اللغــة والكــلام (أبحــاث في التداخل والتقريب) د/أحمد كشك ، مكتبــة النهضة المصرية ، ١٩٩٥م.

٥٢- اللهجات وأسلوب دراستها ، د/أنيس فريحة ، دار الجيل ، بــيروت ، ط١، ١٤٠٩هـــ-١٩٨٩م.

٥٣- مبادئ في قضايا اللســانيات لكاترين فــوك وبيــارلي قوفيــك ، تعريب د/ المنصف عاشــور ، ديــوان المطبوعــات الجامعيــة ، الجزائر ، ١٩٨٤م.

٥٤- مبــادئ اللســانيات العامــة لأندريه مارتيني ، ترجمة / ســعدي زبــير ، الجزائر ، ١٩٨٤م.

٥٥- مدخــــــل إلى علم اللغة ، د/ محمود فهمي حجازي ، دار الثقافة للنشــر والتوزيع ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٩٢م.

٥٦- معجــم الأدبــاء ليــاقوت الحمــوي ، تحقيق د/ إحسان عبــاس ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٣م.

٥٧- مقالات في اللغــة والأدب ، د/تمام حسان ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط١، ١٤٢٧هـــ-٢٠٠٥م.

٥٨- من قضايا المعجم العربي قــديمًا وحديثًا ، د/محمد الحمــزاوي ، دار الغــرب الإسلامي ، ط١ ، ١٩٨٦م.

٥٩- مناهج البحث في اللغة ، د/تمام حسان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠م.

٦٠- موجز تاريخ علم اللغة في الغرب ، ر.هـ. روبنز ، ترجمة د/أحمد عوض ، سلسلة عالم المعرفة (٢٢٧) ، الكويت ، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٦١- النحو العربي والدرس الحديث ، د/عبده الراجحي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٧٩م.

٦٢- النص والخطاب والإجراء ، روبرت دي بوجراند ، ترجمة /تمام حسان ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط١ ، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

٦٣- نظرات في التراث اللغوي العربي ، د/عبدالقادر المهيري ، دار الغرب الإسلامي ، ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٣م.

٦٤- نظريات في اللغة ، د/أنيس فريحة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨١م.

٦٥- نقد النثر لقدامة بن جعفر ، حققه د/ طه حسين وعبدالحميد العبادي ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط٣، ١٣٥٧هـ - ١٩٨٣م

٦٦- الوافي بالوفيات للصفدي ، تحقيق / أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

٦٧- وفيات الأعيان ، لابن خلكان ، تحقيق / إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، د ت .

المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

د . عماد فاروق العمارنة

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

د . عماد فاروق العمارنة

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

ملخص الدراسة

للمهارات اللغوية أهمية و تأثير كبير على تعليم و تعلم الطلاب القراءة و الكتابة و التحدث والاستماع ، ومعرفة أوزانها الكمية و النسبية يؤدي إلى تحديد المعايير و الأسس التي بموجبها تم تضمين تلك المهارات في كتب القراءة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف المهارات اللغوية و أوزانها النسبية في كتب القراءة المطوّرة و قد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى بقصد تحديد ذلك، و كشف جوانب الاهتمام والقصور بالمهارات اللغوية في تلك الكتب.

وأظهرت النتائج أنّ هناك تباينًا كبيرًا بين أوزان المهارات الكميّة والنسبيّة في تلك الكتب إضافة إلى أنّ توزيعها كان عشوائيًّا، وفي ضوء تلك النتائج قدّمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

Abstract

Language skills in reading textbooks have a great importance for, and equivalent influence on students teaching and learning of reading, writing, speaking, and listening. Knowing language quantitative and percentile weighs lead to identifying criteria and foundations upon which those skills were included in reading textbooks.

The study mainly aimed at knowing the language skills and their percentile weigh in the reading textbooks, and revealing strength and deficit facets in with language skills in those textbooks. To this end, the researcher has used the content analysis process which has shown high discrepancy between quantitative and percentile weighs of skills in those textbooks, and they were randomly distributed. In light of those results, the study has offered a group of suggestions and recommendations.

مقدمة

برزت حركـات تطـوير للمنـاهج وتحديث لطرق تدريسها في الأوساط التربوية في العالم العربي عامّـة وفي المملكـة العربيـة السعودية خاصّة، إذ بدأت عملية تطوير مناهج اللغة العربية بتحديث منظومة المناهج كلّهـا أهدافها ومحتواها وأنشطتها وتقويمها، فعكفت لجان التطوير المتخصّصة في التربية اللغوية على استهداف تنمية مهـارات اللغـة في مجاليهـا الاستقبالي والإنتاجي، والسـعي إلى تمكـين التلاميذ من مهاراتها تحدّثًا وقراءة واسـتماعًا وكتابة بدقّة وطلاقة وجودة (وثيقة منهج اللغة العربية ١٤٢٧ه ، ص١٣)

هذا التوجه الذي نحته لجان تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية استند إلى النظرية اللغوية التي تفترض وجود مـتكلّم مستمع مثالي تابع لبيئة لغويّة متجانسة يعرف لغته جيّدًا ويستخدم معرفتـه باللغـة في أداء كلامي .(يوسف ،١٩٩٠ ،ص٤٤) ومضمون النظرية اللغوية سالف الذكر يوضّـح أبعـاد التعليم اللغوي وعناصره وهي :

- بيئة تعليمية لغوية .
- تجانس لغوي لدى المتعلّمين.
- تحصيل معرفة لغوية.
- مهارات استقبالية (استماع ، قراءة).
- مهارات إنتاجيـة (تحـدّث ،كتابة).

ومن خلال تلك المعطيـات انطلقـت حركة تطوير مناهج اللغة العربية في المملكـة العربية السعودية إذ رأت وزارة التربية والتعليم أنّ مقررات اللغة العربيـة الحاليـة لا تحقّـق توجهاتها وأهدافها ، بما هي مبنيّة على مدخل (العلوم اللغوية) المهـتمّ بالمعرفـة اللغويـة ، فاتجهت إلى مدخل (المهارات اللغوية) المهتمّ في تنظيمه ونشاطاته وطريقة عرضـه بتكثيـف المدخل اللغوي والتدريب على مهارات اللغـة واستراتيجيات استقبالها وأدائها (وثيقة منـهج اللغة العربية ، ص١٣) .

هذا التوجه يؤكّد أهمية الوسط الاجتماعي والوظيفي والتربوي في عملية تعليم وتعلم اللغة، وفي الارتقاء باستعمالها استعمالاً وظيفياً عن طريق التدريب الواعي المنظم ، إذ لا بد من التدريب على إتقان مهاراتها الأربع : الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة حتى يصبح استعمالها عادة ميسرة لدى المتعلّم (طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص١٧) .

ومن المرتكزات والأسس التي قامت عليها عملية تطوير مناهج اللغة العربية الأساس الاجتماعي، وهذا الأساس يعتمد على أساس لغوي ينظر الى اللغة بالمقام الأول على أنّها سلوك اجتماعي أو عادة اجتماعية ، لذا ينبغي أن يتمّ تعليم اللغة في مواقف اجتماعية نصّ عليها الكتاب المقرر (الخماش ٢٠٠٧ ، ص٢) (وثيقة منهج اللغة العربية ١٤٢٧ ، ص٣١) .

وهذا يعني أنّ عملية الاتّصال والتواصل اللغوي تضمّ مهارات الإرسال (الكتابة والتحدّث) ومهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) وأنّه كلّما زادت معرفة المستقبل والمرسل بالمستوى المهاري لمهارات الإرسال بالنسبة للمرسل وزادت معرفة المستقبل أيضاً بالمستوى المهاري لمهارات الاستقبال أصبح التواصل اللغوي فعالاً (زيتون ٢٠٠٣ ، ص٤٠٤) .

و لم تهتمّ وثيقة منهج اللغة العربية بالأسس الاجتماعية واللغوية والتربوية في تطوير مناهج اللغة العربية فحسب بل أخذت بعين المعرفة أن الاهتمام بمهارات اللغة الأساسية من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة ،وإتقان التلاميذ لها يجعلهم أكثر قدرة في التقدم في المواد الدراسية الأخرى على المستوى الاستيعابي والتحصيلي؛ لأن إتقان مهارات اللغة وسيلة لفهم جميع المواد الدراسية (الشمري والساموك٢٠٠٥ ، ص١١٦) .

مشكلة الدراسة :

يتّضح ممّا سبق أهمية مهارات اللغة في مناهج اللغة العربية ودورها الفعال في تعليم وتعلّم اللغة العربية ، وضرورة تطوير المناهج

والخطط الدراسية ؛ لأنه مطلب تربوي لا يمكن تجاهله بالإضافة إلى وجود مستجدّات مجتمعيّة وعالميّة ومعرفيّة تدعو إلى التطوير (وثيقة منهج اللغة العربية ، ١٤٢٧ ص١٠) (التويجري ٢٠٠٠، ص٤٨) .

وإضافة الى ما سبق فإنّ الباحث وجد في الميدان التربوي اتجاهات متباينة حول الكتب الجديدة ودورها في تعليم اللغة بحكم زياراته الميدانية للمدارس ووقوفه على تقييم طلاب التربية العملية،وشكوى المعلّمين من ضعف دور الكتب الجديدة في عملية تعلّم مهارات اللغة وتدنّي مستوى إتقان التلاميذ لمهاراتها، وهذا بمجمله يحتاج إلى دراسات علميّة تكشف مقدار الاهتمام الذي حظيت به مهارات اللغة العربية في الكتب المطوّرة والتي تسعى إلى تنميتها لدى الطلبة ، وعليه فإنّ مشكلة الدراسة تتحدّد في السؤالين الآتيين :

الأول : ما المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال كتب(لغتي) و(لغتي الجميلة) ؟

الثاني: ما الوزن النسبي للمهارات اللغوية في كتب القراءة المقرّرة بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف المهارات اللغوية في كتب القراءة (لغتي) و(لغتي الجميلة) لصفوف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وبيان أوزانها النسبية الخاصة بكلّ مهارة. ويمكن تحديد الأهداف التفصيلية لهذه الدراسة وفق الآتي :

١- تعرّف المهارات اللغوية المراد تنميتها في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية.

٢- تعرّف الوزن النسبي للمهارات اللغوية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

٣- مدى مراعاة كتب القراءة لأهمّية كلّ مهارة من المهارات اللغوية.

أهمية الدراسة :

تتّضح أهمّية هذه الدراسة في أنّها تسدّ النقص في مجال البحوث التي تتّصل بالمهارات اللغوية في مناهج اللغة العربية ، إذ تناولت جميع المهارات اللغوية وليست مهارة بعينها ،

إضافة إلى أنّ نتائج هذه الدراسة ستؤدي إلى ما يلي :

١-إعطاء صورة صادقة وحقيقية عن واقع المهارات اللغوية في كتب القراءة (لغتي) و(لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

٢- معرفة مدى اهتمام كتب القراءة(لغتي) و(لغتي الجميلة) للصفوف المذكورة بمهارات اللغة وفق أهمية كلّ مهارة .

مصطلحات الدراسة :

١- كتب القراءة (لغتي) و(لغتي الجميلة) : هي كتب القراءة التي تم تأليفها وتجريبها منذُ عام ١٤٢٨هـ - ١٤٣١هـ وفق وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المنشورة عام ١٤٢٧هـ / ١٤٢٨هـ .

٢- المهارات اللغوية :هي المهارات الأساسية الأربع :الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة . وفي الدراسة الحالية جميع المهارات الواردة في كتب (لغتي) و(لغتي الجميلة) .

٣- المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الدراسية الأولى من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتتألّف من ستّة صفوف هي الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على كتب القراءة (كتاب الطالب) التي تمّ تأليفها وتجريبها وتطبيقها بين عام ١٤٢٨ – ١٤٣١هـ وتمّ اعتمادها في المملكة العربية السعودية .

الإطار النظري :

أسس تعليم مهارات اللغة :

عملية تعليم مهارات اللغة ليست بالأمر السهل الذي يمكن التخطيط له وتنفيذ إجراءاته بسهولة بل يعتمد على أسس متعدّدة تختلف عن تلك الأسس المتعلّقة بالمواد الدراسية الأخرى بعض الشيء ذلك أنّ البنية الأساسية لكلّ مهارة من مهارات اللغة لها خصائصها المميّزة التي تجعلها تختلف عن غيرها من المهارات الأخرى .

ومن الملاحظ أيضاً أنّ لكلّ مهارة من مهارات اللغة مدخلها التعليمي اللغوي الخاصّ بها ،مما يجعل من المفترض التعامل معها تعليمًا وتعلمًّا وفق إجراءات تتّفق ومدخلها التعليمي ،خاصّة أنّ عملية اكتساب اللغة تعتمد على تلك المداخل .

وحينما ننعم النظر في مهارات اللغة الأساسية نجدها متكاملة متفاعلة إذ لا يمكن الفصل فيما بينها؛ لأنّ كلّ مهارة تؤثّر في غيرها وتتأثّر بها ، وهذه الخاصية تجعل القائمين على تعليم مهارات اللغة يتّجهون إلى المدخل التكاملي في تعليم وتعلّم تلك المهارات ،ويعد هذا المنحى المدخل الأساسي لتعليم وتعلّم أية مهارة من مهارات اللغة .

وفيما يتصل بتعليم مهارات اللغة فإنّه يعتمد على الأسس الآتية :

١-الأساس النفسي :

يعدّ الأساس النفسي أساسًا مهمًا في التعليم عامّة وفي تعليم المهارات بشكل خاصّ ، فعلماء النفس اهتموا بدراسة المهارات اللغوية ومكوّناتها وطرق تنميتها وتحليلها، وذلك حتى يتسنّى تعليمها وفق إجراءات وأنشطة مناسبة وفعالة، و يتمّ ذلك في ضوء الخصائص العمريّة للمرحلة الدراسيّة وعادة ما تستند على أساس مطابقتها بمراحل السلوك اللغوي .

ولقد كشفت الدراسات التي أجريت حول اكتساب الإنسان لمهارات اللغة أنّه لا بدّ من التفريق بين عمليتين مختلفتين لاكتساب اللغة : الأولى هي عمليّة فهم لغة المتكلّم والثانية هي استخدام هذه اللغة ، ويتّفق معظم الباحثين على أنّ عملية فهم اللغة تسبق استخدام اللغة ، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابة ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق (سويف ، ١٩٧٠) .

ومن جهة أخرى فإنّ مراعاة الفروق الفرديّة من الأمور المهمّة أثناء تعليم مهارات اللغة وذلك من خلال التدرّج في تقديم المهارات الفرعية لكلّ مهارة من السهل إلى

الصعب ، ويلعب معيار النضج دورًا مهمًّا في ذلك ؛ إذ إنّ النضج العقلي والجسمي والانفعالي له تأثيره النفسي في تعلّم مهارات اللغة . (طاشكندي ، وآخرون ، ١٩٨٩، ص٣٣٧) .

وحينما نتحدّث عن النضج بشقّيه الجسمي والعقلي فإنّ الاستعداد لتعلّم المهارة يساعد في تعلّم المهارات بكفاءة وفاعلية، إذ إن تقديم تدريبات ووجود مواقف يمارس فيها المتعلّم المهارة اللغوية تجعله أكثر إيجابية في أثناء عمليّة تعلّم المهارة .

ولعلّه من الواجب أيضاً أن نذكر الدوافع والميول ودورها في تعلّم المهارات اللغوية فإذا ما وجد المتعلّم ما يشبع حاجاته فإنّ رغبته في تعلّمها وميله للاستمرار يتأكّدان، خاصّة أنّ عملية ممارسة المهارات بوجود دافع وميل لتعلّمها تشعر المتعلّم بأهميّة ما تعلّمه وتجعله أكثر رضًا بما يمارسه من أداء لغوي لتلك المهارات .(سمك ، ١٩٨٦)

الأساس اللغوي :

تتعدّ المهارات اللغوية أساس اللغة تعلمًّا وتعليمًا ،واللغة إنتاجًا واستقبالاً تخضع لنظام ، بل إنّها في الحقيقة تتألّف من مجموعة من الأنظمة ، فاكتساب الإنسان للغة يبدأ بالأصوات ثمّ تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى ثمّ تركّب هذه الكلمات لتصبح جملاً نحوية ذات معنى (يوسف ،١٩٩٠ ، ص١٠٣) .

بناء على ما سبق فإنّ اللغة بوصفها نظاماً تتألّف من النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام التركيبي وأخيراً النظام الدلالي . وعلى هذا الأساس فإنّ تعليم المهارات اللغوية وتعلّمها يعتمد على هذه الأنظمة ؛ إذ لا يمكن الفصل بين هذه الأنظمة ومهارات اللغة ، فالأنظمة الثلاثة الأولى الصوتي والصرفي والتركيبي يتمّ تعلّمها وتعليمها من خلال مهارة الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة ، بطريقة تكامليّة ، وتعلّم ، فالنظام الصوتي مثلاً يتشكّل و تترسّخ قواعده لدى المتعلّم باستخدامه لمهارة الاستماع والتحدّث والقراءة الكتابية.

و فيما يتّصل بالنظام الدلالي فقد قال معظم علماء اللغة أنّه نظام مرتبط بجميع الأنظمة السابقة ؛ فمثلاً نجد الدلالة التي يحملها النظام الصوتي دلالة شكليّة تجريديّة، فلكلّ صوت وصفه وخصائصه ، ولكن في المجمل لا يتضمّن معنى إلا إذا كان هذا الصوت يحمل سمة أسلوبية ، و فيما يتعلّق بالنظام الصرفي والنظام التركيبي فهما يمثّلان دلالة شكل ومعنى (بالمر١٩٩٧ ، ص١٦٧) .

المهارات اللغوية:

١- الاستماع :

تتضمّن المهارات اللغويّة جانبين أساسيين هما الإرسال والاستقبال ، إذ يتمثّل الإرسال بمهارتي التحدّث والكتابة والاستقبال بالاستماع والقراءة ، ومهارة الاستماع هي أسبق مهارة استخدامًا ،ويتوقّف إتقان الفرد لمهارات اللغة الأخرى على إتقانه لهذه المهارة .

وقد عرّفه طعيمة بقوله" فهم الكلام المسموع وتعرفه وتفسيره "(طعيمة ،٢٠٠١ ، ص٧٩) ومن الواضح أنّ للاستماع مستويات أدناها السماع وأعلاها الإنصات ، وهذا التفريق بين تلك المستويات أبرزه النصّ القرآني في سورة الأعراف إذ قال الله تعالى ، " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلّكم ترحمون" . فالفعل (أنصتوا) يتطلّب مزيداً من التركيز وأعمال الذهن وإدراك المسموع بفهم وتدبّر .

ويمكن القول إنّ الاستماع بمستوياته المختلفة يتطلّب تدخل عمليات عقليّة متعدّدة كالتعرّف والتذكّر والتمييز والفهم والتحليل والنقد والتفسير والاستنتاج والربط ؛ فهو عمليّة عقليّة معقّدة لمهارات متعدّدة (إبراهيم ، ٢٠٠٤) .

وممّا لا شكّ فيه أنّ عمليّة الاتّصال اللغوي تقوم بالمقام الأوّل على وجود مرسل ومستقبل ورسالة، وحتى تتمّ هذه العملية بشكل فعّال وجيّد لا بدّ أنّ يكون المستقبل مستمعاً جيّدًا ومن هنا فإنّ جوهر عمليّة

الاتّصال اللغوي هو الاستماع (طعيمة ، ٢٠٠٦) .

وحول علاقة الاستماع بالتحدّث فإنّ الاستماع ضروري وأساسي لمهارة التحدّث ؛ إذ يؤثر تأثيرًا كبيرًا في القدرة على التحدّث ، فإدراك الكلام المسموع يكسب لغة التحدّث ثراء ودقّة وكلاهما يتضمّن عمليات عقلية ونفسية مشتركة إذ يشتركان في قاعدة معرفيّة مشتركة والخبرات السابقة تشكّل أساساً في عملية الفهم (Karen ,1987) .

وأمّا علاقة مهارة الاستماع بالقراءة فهي علاقة ذات تأثير كبير، فبالاستماع تزداد ثروة الطلبة اللغوية من الكلمات والأساليب والتراكيب التي سيراها في الصفحة المطبوعة حينما يعرف القراءة وهذا بدوره يسهل من مهمّته القرائية حينما يكون المسموع مقروءاً؛ فيكتسب عن طريق السماع المفردات و التراكيب و المهارات اللغوية .

وتشير معظم الدراسات حول مهارات اللغة إلى أنّ سلامة القراءة مرتبطة بسلامة الاستماع ، فالعلاقة بين الاستماع والقراءة قويّة جدّاً ، ففي السنوات الدراسية الأولى من مسيرة التلميذ التعليمية يكون الاستماع هو الأساس في التعليم اللفظي ، فلذلك فإنّ القراءة وحدها لن تجعل القارئ قادراً على التميّز بين الأصوات، ومن هنا فإنّ التلاميذ يتعلّمون من الاستماع أكثر مما يتعلّمون من القراءة؛ فقد أورد (Carlisle&felbinger,1991) أنّ القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة والطلبة في مراحلهم الأولى يتذكّرون ما يسمعون أكثر مما يقرؤون . (البشير،٢٠٠٥)

والعلاقة بين الاستماع والكتابة تتمثّل في أنّ المستمع الجيّد يتمكّن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها ، وكتابة كلماتها صحيحة ، فمهارة الكتابة تتضمّن بعدين: الأول شكلي يتّصل بالإملاء وآخر إبداعي يؤدّيه التلاميذ من خلال التعبير الكتابي.(مدكور ،٢٠٠٧) .

وللدلالة على أهمية مهارة الاستماع بمستوياتها فقد ذكرها الله سبحانه وتعالى في

كتابه العزيز (١٨٥) مرّة ومرّتين للانّصات، وهذا ما يجعل هذه المهارة من أهمّ المهارات اللغوية في مجال الحياة الاجتماعية والدينية والتعليمية (عبد الباقي ،٢٠٠١) .

وأخيراً فقد توصّلت الدراسات حول الاستماع إلى أنّ عدداً قليلاً من المتعلمين يمكن اعتبارهم مستمعين جيّدين وأنّ من ٦٠% – ٧٥% من الاتصال الشفهي (الاستماع والتحدث) متجاهل وغير مفهوم أو ينسى سريعًا .

وتوصلت دراسة (Janusik, 2002)ودراسة Grandgenetr ,and (Thompson, grordgenett,1999) إلى أن معظم الطلبة لا يوجد لديهم معرفة واضحة لمهارة الاستماع أو الآلية التي يستطيعون من خلالها تحسين قدراتهم المرتبطة بهذه المهارة حتى يصبحوا مستمعين جيّدين وبشكل أكثر إيجابية (البشير ، ٢٠٠٥) .

من خلال استعراض الأفكار والدراسات حول مهارة الاستماع وعلاقتها بالمهارات الأخرى لوحظ أنّ لها تأثيرًا كبيرًا على إتقان المتعلّمين للمهارات الأخرى ، وأنّ الضعف المتحصّل لدى الطلبة مرجعه إلى ضعفهم في إتقان مهارات الاستماع .

٢- التحدّث :

التحدّث مهارة لغويّة إنتاجيّة نستخدمها بعد إتقان مهارة الاستماع ومن هنا يمكن القول إنّ مهارة التحدّث نتاج مهارة الاستماع أولاً ،ثمّ من خلال القراءة بعد أن يتعلّمها ثانيًا ، وبفعل مهارة التحدّث تكتمل الدائرة الاتّصالية بين طرفين أو أكثر فالتحدّث يمثل الجانب الإنتاجي للغة الذي تولّد بفعل الجانب الاستقبالي (الاستماع) ، ومهارة التحدّث هي مهارة لغوية تعنى بنقل المعتقدات والمشاعر والمعلومات والمعارف والخبرات والاتّجاهات وكلّ ما يتعلّق بها من المتحدّث إلى الآخرين بطريقة تفاعليّة (الناقة ، ٢٠٠٤، ص١١٧) .

ويرى (تشومسكي) أنّ التحدّث أو الكلام يمثّل الأداء اللغوي و هذا الأداء يتضمّن نظام القواعد العميقة الذي يستعمله المتكلّم

والمستمع في أداء لغوي فعلى، بعد أن يكون قد امتلكه والهدف من هذا الوصف اللغوي للأداء هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعنى المراد (عبد اللطيف ، ١٩٨٣ ، ص٤١) .

والذي يعنينا من ذلك أنّ مهارة التحدّث تمثّل الجانب الإنتاجي للغة وهذا الجانب هو انعكاس بالضرورة لجميع العلاقات القواعدية والدلالية للغة، وأنّ المتحدّث يأخذ بعين الاعتبار حينما يتحدّث عن فكرة ما أو شيء ما النظام القواعدي؛حتى يستطيع أن ينقل الرسالة اللغوية كما يريد .

وتؤكّد الدراسات حول هذه الفكرة أنّ الكلام ليس معبرًا جيّدًا عن الكفاءة اللغوية، لأنّ السلوك اللغوي للمتكلّم أو المستمع يتأثّر بعوامل مثل الكفاءة الحسيّة والحركيّة ومستوى الدافعيّة والذاكرة وأنواع التشتيت ، بالإضافة إلى ما يحدث من تفاوت بين معرفة المتكلّم باللغة وكلامه بها أو فهمه لها ، فالمتكلّمون يقعون في أخطاء رغم معرفتهم بالقواعد التي تحكم هذه اللغة (براون ،١٩٩٤ص٣٩٠) .

٣- القراءة :

ينظر إلى القراءة على أنّها من أهم المنطلقات الثقافية والحضارية على مدى العصور؛ فبها يتعرّف الإنسان على مختلف المعارف والعلوم والثقافات إضافة إلى أنّها تمثّل قناة من قنوات الاتّصال ، وتقوم مهارة القراءة على دعامتين أساسيتين هما ترجمة الرموز اللغوية الخطيّة من خلال حاسة النظر وتحصيل الفهم واستيعاب المقروء وفق مستويات تختلف من فرد إلى آخر .

وتعرّف القراءة بأنّها نشاط يتميّز بترجمة الرموز والحروف إلى كلمات وجمل ذات معانٍ للفرد وهدفها الأبعد هو القدرة على فهم المواد المكتوبة وتقييمها والإفادة منها (الخماش ، ٢٠٠٧ص١٥) .

ويتّفق التربويون على أنّ إتقان التلاميذ لمهارات القراءة يؤثّر في تحصيلهم الدراسي بشكل إيجابي؛ لأنّ ذلك يساعدهم

على استخدام مهارات القــراءة اســتخداماً وظيفياً وبالمقابل فيتخذها القارئ أداة لتحقيق أهدافه الشخصية والتعليمية ، وبالمقابل فــإنّ القارئ الضعيف يتعثّر في ميادين التعليم جميعها فهو لا يستطيع أن يظفر بمعلومات حيوية يمكن أن يستخدمها في حياته .

ويشير فتحي يونس "إلى أنّ القراءة ترتبط بالمنهج من حيث إنّهــا هــدف مــن أهــدافه ، و في الوقت نفسه وســيلة مــن وسائل تحقيقه ، ومن هنا فتأخّر التلاميــذ في تعلّم العلوم والدراسات الاجتماعية قد يرجــع إلى القــراءة الضــعيفة (يــونس ، ١٩٨١ ص١٥٥) .

ونظراً لأهميّة القراءة في التعليم فقد قدّم بعض المختصّين تصورهم لطبيعة القــراءة في صورة نماذج ومن هؤلاء(Gray) إذ أوضح فيه أنّ الفهم والمهارات والاتجاهات الشــائعة في معظم أنشطة القراءة يمكن ان تنــدرج تحــت أربعة عناوين رئيسية هي :

١. إدراك الكلمة لفظاً ومعنى .
٢. الفهم الواضح للمقروء .
٣. ردّ الفعل للأفكار التي يعرضها الكاتب وتقويمها .

وهذا التصوّر الذي قدّمه (Gray) مــن أفضل ما قدّم في هذا الشأن غير أنّه أغفل بعداً أساسيًّا يتّصل بالقراءة هو بعــد الاســتخدام والتطبيق في حلّ المشكلات، فــلا يكتفــي التلاميذ باكتساب مهارات فهم المقروء بــل يمكنهم تحليله ونقده،والاستعانة بــه في حــلّ مشكلاتهم وتطوير حياتهم (الناقــة ٢٠٠٤، ص١٤٩) .

٤- الكتابة :

لمهارة الكتابة أثر كبير في حياة التلاميذ التعليمية، فهي متطلّب أساســي للنجــاح في الحياة التعليمية والشخصــية ،إذ تمثّــل الأداء اللغوي الميكانيكي من خلال قدرة المتعلّم على تكوين كلمات من خلال رسم الحروف رسمًا صحيحًا ، وفق قواعد الكتابة وتمثّــل جانبًــا وظيفيّا وذلك بفعل اســتخدام الكلمــات أو

الجمل استخدامًا وظيفيًّا يحقّق غاية تعليمية أو شخصية .

ومن هذا المنطق فقد عرفها (العليان ٢٠٠٠، ص١٣٧) على أنّها أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعدّدة تراعى فيه القواعد اللغوية الكتابية ، يعبّر عن فكر الإنسان ومشاعره ويكون دليلاً على وجهة نظره ، وسبب في الحكم عليه .

وعلى الرغم من أهمية مهارة الكتابة فقليل من التلاميذ من يكتب كتابة سليمة خالية من الأخطاء، فهي تعدّ من أكثر المهارات اللغوية صعوبة في تعلمها ؛ وذلك بسبب كثرة القواعد والضوابط الكتابية التي لا بدّ من معرفتها وإتقانها من قبل التلاميذ حتى يصبحوا قادرين على الكتابة بشكل صحيح ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ التلاميذ يتعلّمون بأنفسهم كيف يفهمون لغتهم ويتكلّمون بها على حين أنّهم لا يتعلّمون جميعاً القراءة والكتابة (الخويسكي ٢٠٠٨، ص١٦٥).

المدخل السمعي الشفهي لتعليم اللغة العربية :

تعليم اللغة العربية بمهاراتها المختلفة لا بدّ أن يستند إلى مدخل علمي فلسفي، وطريقة تدريس وإجراءات تدريبية فعّالة ، وهذا يحتّم علينا قبل كلّ شيء التعرّف على مفهوم المدخل التدريبي ، فهو يعني مجموعة من الافتراضات المرتبطة بعلاقات تبادلية هذه الافتراضات في جزء منها تتّصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وتتّصل في الجزء الآخر بطبيعة عمليتي تعليم اللغة وتعلمها (الناقة،٢٠٠٢ ، ص١٩) .

وكما هو ملاحظ في التعريف السابق لمدخل التدريس أنّه لا يحتمل الجدل بل هو أمر متّفق عليه لدى المتخصّصين في دراسة اللغة والفلسفة اللغوية، وهذا نتحصّل عليه من خلال علم اللغة التطبيقي (الراجحي ، ١٩٩٦ ، ص٨١) .

ينصّ المدخل السمعي الشفهي على أنّه مجموعة من الافتراضات أو المسلّمات بعضها

يتّصل بطبيعة اللغة وبعضها الأخر يتّصل بطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها ومن هذه المسلّمات أو الافتراضات :

١-اللغة إنسانية سمعية شفوية .

٢-اللغة رموز تحمل معاني .

٣-اللغة نظام .

٤-اللغة ذات طبيعة وظيفية .

تلك المسلّمات أو الافتراضات هي لغوية وفي ضوئها يمكن أن نبين الافتراضات التعليمية الآتية :

١-بما أنّ اللغة سمعية شفوية فتعلّم الاستماع يسبق تعليم التحدّث .

٢-واللغة رمزية تحمل معاني فتعلّم القراءة يسبق تعليم الكتابة .

هذه المعطيات تقرّر أنّ نعلّم اللغة ونتعلّمها استماعاً ثمّ تحدّثاً ثمّ قراءة ثمّ كتابة ، هذا المدخل بمسلّماته اللغوية والتعليمية يمكن تطبيقه وتحقيقه عندما نعيد فروع اللغة العربية إلى أصولها، أي إلى المهارات اللغوية الأربع فتعليم الاستماع يتمّ من خلال القراءة الجهرية والتعبير الشفوي على وجه التحديد ،ويتمّ تعليم مهارة التحدّث من خلال التعبير الشفهي والكتابي؛ لأنّهما يمثّلان الجانب الإرسالي للغة ، على الرغم من وجود اختلاف في فنيات كلّ منهما ومهاراته . (الناقة٢٠٠٤، ص ٣٨ ،) .

أمّا القراءة فيمكن تعليمها من خلال القراءة وبتعبير أدقّ من خلال تعليم مهارات القراءة الأساسية والثانوية ،وتمثّل القراءة القاعدة الأساسية في العمليّة التربوية، فهي تمثّل المدخل الرئيس لتعليم الكتابة ، فالطفل يدخل المدرسة ليتعلّم القراءة والكتابة ويتمّ تعليمه الكتابة بالقراءة. (أحمد، وزملاؤه،١٩٩٤ ، ص٢٣٠) .

الدراسات السابقة :

- دراسة التل وعبيدات (١٩٩٧م): هدفت إلى قياس أثر كلّ من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب العام لدى طلبة الصفّ التاسع الأساسي في الأردن وتعرف أثر طريقة عرض المادة في كلّ الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقويمي

.ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بتطوير اختبارين : أحدهما سابق للتأكّد من تكافؤ المجموعات ،والثاني لاحق لقياس أثر طريقة عرض المادة في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة الحرفي والاستنتاجي والتقويمي .وقد شمل الاختبار خمسة نصوص من مجالات الثقافة العامة ، يليها (٤٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد . تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة البحث بعد تقسيمها إلى ثلاث مجموعات :الأولى تجيب عن الأسئلة بعد قراءة النصوص قراءة جهرية ، والثانية بعد قراءة النصوص قراءة صامتة ، والثالثة بعد الاستماع إلى النصوص .وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية : تفوق مجموعة الاستماع في الاستيعاب العام ،تليها مجموعة القراءة الصامتة ، ثمّ مجموعة القراءة الجهرية ، وكذاك عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الفهم الحرفي يعزى إلى طريقة عرض النصوص ،بالإضافة إلى تفوّق مجموعة الاستماع في مستوى الفهم الاستنتاجى ، والتقويمي ،يليها مجموعة القراءة الصامتة ثمّ القراءة الجهرية .

-دراسة البشير(٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى تعرّف الوزن النسبي لمهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية في الأردن ،كما وردت في أدلّة المعلّمين للصفوف الامس والسادس والسابع الأساسيين ، بالإضافة إلى الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي الخاصّة بالحلقة الثانية من هذه المرحلة .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى ، بقصد تشخيص مهارة الاستماع ،وكشف جوانبها عن طريق رصد معدّل تكراراتها ،ومواطن التركيز عليها ،ضمن قوائم معدّة لهذا الغرض . وأظهرت النتائج أنّ هناك تباينًا كبيرًا في تقدير الوزن النسبي لمهارة الاستماع مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى ،إذ احتلت المرتبة الأخيرة من الاهتمام .

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي(Descriptive Method) وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه و هو أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) إذ سيتمّ تحليل جميع الأسئلة الواردة في كتب لغتي ولغتي الجميلة وتحديد المهارة التي استهدفتها .

عيّنة الدراسة

شملت عيّنة الدراسة جميع كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية (لغتي) و(لغتي الجميلة) -كتاب الطالب فقط ، و المقرّرة من وزارة التربية والتعليم ، والمعتمدة في جميع المدارس ،ويتألّف كلّ صف دراسي من كتابين ، إضافة الى كتاب تهيئة للصف الأول الابتدائي.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث نموذجًا لتحليل محتوى التدريبات اللغوية وذلك لتحديد نوع المهارة اللغوية المستهدفة (استماع ، تحدّثًا ، قراءة ، كتابة) ، وتمّ تفريغ الفقرات التي تعقب كلّ نصّ قرائي في هذا النموذج . وتمّ استهداف المهارات اللغوية في التحليل لأهميتها في تعليم وتعلّم اللغة، إضافة الى تأكيد الكتب المذكورة على تدريسها للتلاميذ في هذه المرحلة.

ثبات التحليل :

لإجراءات ثبات التحليل قام اثنان من المعلّمين يدرسان كتب القراءة بإعادة تحليل جميع كتب القراءة السابقة ، إضافة إلى تحليل الباحث ، وتمّ حساب معامل الثبات وذلك وفق القانون الآتي :

نسبة الاتّفاق = عدد الإجابات المتّفق عليها ÷ مجموع الإجابات × ١٠٠ % (طعيمة،١٩٨٧ص١٨١) ، فكانت نسبة التوافق لدى المحلّل الأوّل٩٦.٤ %) والمحلّل الثاني(٩٧.٨%) وهذه النسبة جيدة لإجراء هذه الدراسة . ويعزى ارتفاع نسبة الثبات بين المحلّلين لأنّ الكتب بينت بشكل واضح الأهداف اللغوية للمهارات في كلّ وحدة دراسية.

وحدة التحليل:

اعتمدت الدراسة الحالية على صيغة التدريبات اللغوية، وكانت وحدة التحليل الجملة التامة التي تتضمّن المطلوب استهدافه تعليمًا أو تنفيذًا في مجال تعليم أو تعلّم المهارات اللغوية، وتمّ اختيار هذه الوحدة لأنّ طبيعة هذه الدراسة تتطلّب ذلك .

خطوات الدراسة

بعد إعداد نماذج التحليل الخاصّة بالمهارات اللغوية تمّ تفريغ أسئلة النصوص القرائية في النماذج ،وذلك لتحديد نوع المهارة اللغوية المستهدفة(استماع ، تحدث، قراءة، كتابة) ، وبعد ذلك تم اعادة التحليل من قبل اثنين من المعلمين الذين يدرّسون الكتب المذكورة وحساب معامل الثبات للتحليل ،ثمّ تمّ اعتماد البيانات المتحصّلة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحقيق أهداف الدراسة ، والإفادة من البيانات المتحصّلة من التحليل استخدم الباحث النسب المئوية للتكرارات ومعادلة التوافق لحساب متوسط نسبة الاتّفاق بين المحللين .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الأول :

ما المهارات اللغوية المراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال كتب(لغتي) و(لغتي الجميلة) ؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال وفق بعدين : الأول المهارات اللغوية الأحادية والآخر المهارات اللغوية الثنائية في كلّ كتاب من كتب القراءة ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

١- كتاب الصف الأول الابتدائي:

تألّفت كتب القراءة لهذا الصف من ثلاثة كتب هي : التهيئة والفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني ، وبعد تحليل الأهداف اللغوية والتدريبات التي تضمّنها كتاب التهيئة

أمكن إجمالها في الجدول رقم (١):

يتضمن الجدول رقم (١) جميع البيانات المتّصلة بكلّ مهارة من المهارات اللغوية والنسب المئوية لها ، و بالنظر إلى الجدول

رقم(١) يلاحظ أن تكرار مهارة الاستماع (١٢) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (١٨.٧٥) بينما بلغت مهارة التحدّث (١٨) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٨.١٢) بينما لم تحز مهارة القراءة على أي تكرار ويعزى سبب ذلك إلى أنّ الطلاب في طور التهيئة و لم يدرسوا الحروف بعد، وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراتها (٣٤) مهارة ، وبنسبة مئوية بلغت (٥٣.١٣) .

ويلاحظ أنّ جميع مهارات الكتابة تهدف إلى تمكين الطلاب من القدرة على السيطرة بشكل جيّد على القلم من خلال رسم خطوط ودوائر وتوصيلات هادفة .

أمّا كتاب القراءة للصفّ الأول بفصليه الأوّل والثاني فقد أظهرت نتائج التحليل البيانات التي يتضمّنها الجدول رقم (٢):

بالنظر إلى الجدول رقم(٢) يلاحظ أن تكرارات مهارة الاستماع (٢٢) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٤.٩)بينما بلغت مهارة التحدّث (٨٣) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (١٨.٥) بينما بلغت تكرارات مهارة القراءة (١٩٨) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٤٤.١٠)، وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراتها (١٤٦) مهارة ، وبنسبة مئوية بلغت (٣٢.٥) ويلاحظ أنّ مهارتي القراءة و الكتابة قد نالتا أكثر التكرارات مقارنة بمهارتي التحدّث والاستماع. وهذه البيانات لا تتّفق ووثيقة المنهج التي أكّدت على تدريب المتعلّمين في الصفّ الأول على المهارات الصوتية وذلك بتخصيص نشاطات تنمّي مهارات الاستماع وكذلك الاهتمام بمهارات التحدّث.(وثيقة مناهج اللغة العربية ، ١٤٢٧، ٢٦ -٢٧).

وفيما يتّصل بالمهارات الثنائية في كتب القراءة للصفّ الأول الابتدائي فهي موضحة في الجدول رقم (٣): بالنظر إلى

الجدول رقم (٣) يلاحظ أنّ مهـــارات (كتابة وقراءة) و(كتابة وكتابـــة) و(قـــراءة وكتابة) كانت تكراراتهـــا ٢٧، ٢٦ ، ٢٤ على التوالي . وهـــذه التكـــرارات تبـــيّن أنّ المهارات الثنائيّة كان ارتباطها عشـــوائيًّا ولا ينسجم وطبيعة المدخل الاتّصالي الذي يعدّ من المرتكزات والأسس التي بني عليهـــا كتـــاب القراءة والذي ينصّ على الاهتمـــام بمهـــارتي الاستماع والتحدّث ؛ لأنّهما أكثر المهـــارات اللغوية استخدامًا في الحياة العامة وفي داخـــل المدرسة (وثيقـــة منـــاهج اللغـــة العربيـــة ١٤٢٧،٤٧)، ونتائج التحليل كما هو واضح تظهر قلّة الاهتمام بمهارة التحدّث والتي اتّفـــق كثير من الباحثين في مجال تعليم اللغة وتعلّمها على الاهتمام بمهارة التحدّث لما لها من أثر في قدرة التلاميذ على التعبير الشفوي الذي يعـــدّ مـــــن أهـــــمّ المهـــــارات اللغويـــــة. (Lindsay&DeckrellK2002)

٢- كتاب الصفّ الثاني الابتدائي:

بعد تحليل الأسئلة في كتـــابي القـــراءة للصف الثاني الابتدائي جاءت نتائج التحليـــل كما هي موضحة في الجدول رقم (٤):

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) يلاحظ أن تكرارات مهارة الاســـتماع (٢٨) مهـــارة وبنسبة مئوية بلغت (٩.٠) بينما بلغت مهارة التحدّث (٤٥) مهارة وبنسبة مئويـــة بلغـــت (١٤.٥) بينما بلغت تكرارات مهارة القـــراءة (٨٤) مهارة وبنسبة مئوية بلغـــت (٢٧.٠)، وأما مهارة الكتابة فكـــان تكـــرار مهاراتهـــا (١٥٤) مهارة ، وبنســـبة مئويـــــة بلغـــت (٤٩.٥) .

ويلاحظ أنّ مهارتي القراءة و الكتابة قد نالتا أكثر التكرارات مقارنة بمهارتي التحدّث والاستماع. وهذا يدلّ على أنّ توزيع المهارات اللغوية في كتاب القراءة جاء غير متوازن ولا توجد مسوغات تربوية أو لغوية تبرّر حالة

العشوائية في توزيع تلك المهـــارات ، فالاهتمام بمهارة الكتابة اهتمام كبير لا يتّفـــق

وتوصيات المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة الذي حثّ على التوازن والاعتدال في تعليم المهارات اللغوية حتى لا يواجه التلاميذ صعوبة في تعلّم القراءة. (المؤتمر العلمي السابع ، ٢٠٠٧) وفيما يتّصل بالمهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الثاني الابتدائي فهي موضحة في الجدول رقم (٥):

بالنظر إلى الجدول رقم (٥) يلاحظ أنّ مهارة (كتابة وقراءة) كانت تكراراتها الأكثر ، إذ بلغت (٢٩) مرّة ، وجاءت مهارة (استماع وكتابة) و (قراءة وتحدّث) ب (٧) تكرارات لكلّ منهما . وهذا يؤكّد عدم اهتمام الكتاب المقرّر بالعملية التواصليّة التي تعتمد على مهارتي الاستماع والتحدّث بوصفهما الأساس في المدخل السمعي الشفوي لتعلّم اللغة . (الصعيدي ، ١٩٩٤)

٣-كتاب الصفّ الثالث الابتدائي: أسفرت نتائج التحليل إلى البيانات الموضحة في الجدول رقم (٦) :

بالنظر إلى الجدول رقم(٦) يلاحظ أن تكرارات مهارة الاستماع (٤٥) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (١١.٧١) بينما بلغت مهارة التحدث (٥٤) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (١٤.٠) بينما بلغت تكرارات مهارة القراءة (٩٣) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٤.١٦)، وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراتها (١٩٣) مهارة ، وبنسبة مئوية بلغت (٥٠.١٣) ويلاحظ أن مهارتي القراءة و الكتابة قد نالتا أكثر التكرارات مقارنة بمهارتي التحدّث والاستماع . وهذه البيانات تتعارض ودراسة البشير التي تبين أهمية مهارتي التحدّث والاستماع اللتين أحرزتا أكثر التكرارات مقارنة بمهارتي القراءة والكتابة (البشير، ٢٠٠٥) وفيما يتّصل بالمهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي فجاءت على النحو الآتي جدول رقم (٧):

بالنظر إلى الجدول رقم (٧) يلاحظ أنّ مهارة(استماع وتحدّث) و مهارة (استماع وكتابة) حصلتا على (٩) مرات لكلّ منهما .

وهذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة أبي جاموس التي أكدّت على أهمية تعليم القراءة من خلال مهارة التحدّث؛ إذ أشارت الدراسة إلى أنّ معلمي الصفوف الابتدائية الأولية أعطوا أهمية كبيرة بمهارات القراءة التي يرتبط تعلمها بمهارة التحدّث(أبو جاموس وزميله ، ٢٠٠٨)،

٤-كتاب الصف الرابع الابتدائي:

خلص التحليل إلى البيانات العددية الموضحة في الجدول رقم (٨):

وبالنظر إلى الجدول رقم(٨) يلاحظ أنّ تكرارات مهارة الاستماع (١٧) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٣.٤٥) بينما بلغت مهارة التحدّث (١٠١) ومهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٠.٤) بينما بلغت تكرارات مهارة القراءة (١٤٠) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٨.٣)، وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراتها (٢٣٧) مهارة ، وبنسبة مئوية بلغت (٤٧.٨٥) .

ويلاحظ أنّ مهارات القراءة و الكتابة والتحدّث قد نالت أكثر التكرارات مقارنة بمهارة الاستماع.

وهذه النتيجة تبيّن أنّ كتاب القراءة لهذا الصفّ

اهتمّ بمهارة التحدّث مقارنة بكتب القراءة الأخرى ولكن مازال عدم الاهتمام بمهارة الاستماع واضحا ؛ وربما يعزى ذلك إلى أنّ مهارات الاستماع لا تحتاج إلى تعليم أو أنّ المقام الأول للمدرسة والكتاب تعليم القراءة والكتابة . وذلك يتعارض مع دراسة البشير التي بينت أنّ مهارة الاستماع كانت تشكّل ما نسبته (١٢.٤) من المهارات اللغوية الأخرى وهي أعلى من نسبة مهارة الاستماع في هذه الدراسة . (البشير ،٢٠٠٥) .

وفيما يتّصل بالمهارات الثنائية في كتابي القراءة للصفّ الثالث الابتدائي فهي موضّحة في الجدول الآتي رقم (٩) : بالنظر إلى الجدول رقم (٩) يلاحظ أنّ مهارة (قراءة وكتابة) كان تكرارها(١٥) مرة ومهارة (قراءة وتحدّث) (٩) مرات ، و مهارة

(استماع وكتابة) (٧) مرات ، و مهارة(استماع وتحدّث) ، و مهارة (كتابة وقراءة) حصلتا على (٥) مرات لكلّ منهما .وهذه النتائج تدلّل على عدم وجود توازن وارتباط بين المهارة والأخرى وأنّ هذا الارتباط جاء اعتباطيًّا وليس مبررًا.

٥-كتاب الصفّ الخامس الابتدائي:

بعد تفريغ بيانات التحليل تمّ وضعها في الجدول الآتي رقم (١٠): وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) يلاحظ أنّ تكرارات مهارة الاستماع (١٣) مرّة وبنسبة مئوية بلغت (٣.١) ، بينما بلغت مهارة التحدّث (٥٧) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (١٣.٥٠) بينما بلغت تكرارات مهارة القراءة (٨٧) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٠.٦)، وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراها (٢٦٥) مهارة ، وبنسبة مئوية بلغت (٦٢.٨) . ويلاحظ أنّ مهارات الكتابة الأكثر تكرارات مقارنة بالمهارات الأخرى.

لعلّه من الواضح أنّ هذه النتائج لا تتّفق والمدخل التكاملي الذي اعتمدت عليه وثيقة المنهج والذي يعتمد على استخدام مهارات اللغة في كلّ صفّ بشكل متوازن (وثيقة المنهج، ٤٦) . وقلّة عدد مهارات الاستماع في هذا الكتاب يؤثر بشكل واضح على الاستيعاب ومستوياته إذ أثبتت دراسة (التل و عبيدات، ١٩٩٧) أهمية الاستماع ومهاراته وتأثيره على الاستيعاب فتنمية مهارات الاستماع ساعدت الطلاب على فهم أكثر واستيعاب أفضل من القراءة الصامتة والجهرية.

وفيما يتّصل بالمهارات الثنائية فهي موضّحة في الجدول الآتي رقم (١١) :

بالنظر إلى الجدول رقم (١١) .

يلاحظ أنّ مهارة (قراءة وكتابة) كان تكرارها(١٦) مهارة ، ومهارة (قراءة وتحدّث) (١٣) مرّة ، ومهارة (استماع وكتابة) (٩) مرّات ، ومهارة (استماع وتحدّث) (٣) مرات. وبهذه النتائج يتبيّن أنّ هذا الكتاب – كما هو حال الكتب الأخرى _ ما زال مجال

اهتمامه بالقراءة ومهاراتها والكتابة وتعليم الكتابة من خلال القراءة ، وهذا التوجّه فعّال وجيّد ولكن دون إغفال أهميّة المدخل الوظيفي في تعليم اللغة الذي يؤكّد على أهميّة مهارة الاستماع في تعلّم القراءة والكتابة والتحدّث . (وثيقة مناهج اللغة العربية ، ١٤٢٧ ، ٤٦) .

٦-كتاب الصفّ السادس الابتدائي:

بعد تفريغ بيانات التحليل المتحصّلة تمّ توضيحها في الجدول الآتي رقم (١٢):

وبالنظر إلى الجدول رقم(١٢) يلاحظ أنّ تكرارات مهارة الاستماع (٢٣) مرة وبنسبة مئوية بلغت (٦.١٣) ، بينما بلغت مهارة التحدّث (٥٠) مرّة وبنسبة مئوية بلغت (١٣.٣٥) ، بينما بلغت تكرارات مهارة القراءة (٧٤) مرّة وبنسبة مئوية بلغت (١٩.٧٢) وأما مهارة الكتابة فكان تكرار مهاراتها (٢٢٨) مرّة ، وبنسبة مئوية بلغت (٦٠.٨) . ويلاحظ أنّ مهارات الكتابة الأكثر تكرارات مقارنة بالمهارات الأخرى. ولا تختلف نتائج التحليل هنا عمّا سبق من الكتب السابقة ، إذ مازالت مهارتا القراءة والكتابة تشكلان مانسبته ٨٠% من المهارات اللغوية المستهدفة تعلمّا وتعليمًا ، وهذا بمجمله يؤكّد غياب التوازن في التعامل مع المهارات اللغوية في الكتب كلها.

وفيما يتصل بالمهارات الثنائية فهي موضحة في الجدول الآتي رقم (١٣): وبالنظر إلى الجدول رقم (١٣) يلاحظ أنّ مهارة (قراءة وكتابة) كان تكرارها(٢٦) مرة ، ومهارة (استماع وكتابة) (٢٢) مرة ، ومهارة (قراءة وتحدث) (٦) مرات ، و مهارة(كتابة وقراءة) (٣) مرات.

هذه النتائج المتعلّقة بالمهارات الثنائيّة تؤكّد على المدخل التكاملي وذلك بسبب وجود اهتمام بالمهارات القرائية والكتابية والاعتماد على مهارة الاستماع والتحدّث في تعلّم القراءة والكتابة.

السؤال الثاني - ما الوزن النسبي للمهارات اللغوية في كتب القراءة المقررة بالمرحلة الابتدائية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ رصد التكرارات المتّصلة بالكتب السابقة ووضعها في الجدول الآتي رقم (١٤):

ويلاحظ بالنظر إلى الجدول السابق أنّ كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية اشتملت على (٢٥٠١) مهارة ، منها (١٦٠) مهارة للاستماع بنسبة بلغت (٦.٥) وهي الأقل تكرارا مقارنة بالمهارات الأخرى، وحصلت مهارة التحدث على (٤٠٨) مهارات وبنسبة (١٦.٥) بينما تكررت مهارة القراءة (٦٧٦) مرة ، وجاءت نسبتها (٢٧.٠) ، إلا أنّ المهارة التي كانت أكثر ورودًا في كتب القراءة هي مهارة الكتابة إذ بلغ عددها (١٢٥٧) مهارة وبنسبة بلغت (٥٠.٠) . وبالنظر أيضا إلى التكرارات المتحصلة للمهارات اللغوية في كتب القراءة نجد أنّ كتاب الصفّ الأوّل تضمن (٥١٣) مهارة لغوية وهو الأعلى تكرارًا ، بينما جاء في المرتبة الثانية كتاب الصفّ الرابع (٤٩٥) مهارة ، وجاءت تكرارات المهارات اللغوية في كتاب الصف الخامس (٤٢٢) ، بينما جاء مجموع المهارات في كتاب الصف الثالث (٣٨٥) مهارة ، وفي كتاب الصفّ السادس(٣٧٥) مهارة .هذه البيانات التي خلص إليها التحليل تبين بوضوح عدم وجود معايير اعتمدت عليها وثيقة المنهج توضّح التوازن في الفروقات بين كتب الصفوف ؛ إذ نلاحظ – مثلا– أن مجموع المهارات لا يزداد بتقدم الصف مثلا، فهناك عشوائية في النسب والمجاميع المتصلة بالمهارات اللغوية.

وفيما يتعلق بالمهارات الثنائية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية فالجدول الآتي يبين تكراراها وبالنظر للجدول رقم (١٥) نلاحظ أنّ مهارة (قراءة وكتابة) بوصفها مهارة ثنائية حصلت على أعلى تكرار إذ بلغ(١١٠)مرة ،منها في كتاب الصف الثاني (٢٩) مرة وبنسبة بلغت (٢٦.٥) وفي كتاب الصف السادس (٢٦) وبنسبة(٢٣.٥)، وكانت في كتاب الصف الأول (٢٤) وبنسبة (٢٢.٠) وتراوح ورودها في كتب القراءة للصف

الخامس والرابع (١٦) و (١٥) على التوالي.
وجاء في المرتبة الثانية من حيث عدد التكرارات لمهارة(استماع وكتابة) بواقع (٥٦) مرة إذ تكررت في كتاب الصف السادس(٢٢)وبنسبة (٣٩.٥) وفي كتاب الصف الخامس والثالث بلغ التكرار (٩) والنسبة (١٦.٠).

وأما مهارة (كتابة وقراءة) فقد تكررت (٣٨) مرة إذ تكررت في كتاب الصف الأول (٢٧) مرة وبنسبة بلغت (٧١.٠) وكانت تكراراتها في كتاب الصف الرابع (٥) وبنسبة(١٣.٠).

والمهارة الثنائية (الاستماع والتحدث) بلغ تكرارها (٣٦) مرة كانت تكراراتها في كتاب الصف الأول (١٢) مرة وبنسبة بلغت(٣٣.٠) وهي الأعلى مقارنة بالكتب الأخرى بينما جاءت في كتاب الصف الثالث (٩) مرات وبنسبة(٢٥.٠) وفي كتاب الصف الثاني (٧) والنسبة (١٩.٥) .

وفيما يتعلق بمهارة (قراءة وتحدث) فقد كانت تكراراتها (٣٥) مرة جاءت في كتاب الصف الخامس (١٣) وبنسبة بلغت(٣٧.٥) بينما وردت في كتاب الصفّ الرابع (٩) ونسبتها (٢٥.٥) في كتاب الصفّ الثاني (٧) وبنسبة (٢٠.٠) وكتاب الصفّ السادس (٦)وبنسبة (١٧.٠).

وفيما يتعلّق بالمهارات الثنائية (استماع وقراءة) و(تحدّث وقراءة) و(تحدّث وكتابة) و (كتابة وتحدّث) و (كتابة وكتابة) فقد تراوح تكرارها بين ٣- ١ في كتب القراءة.

وهذه النتائج تخالف نتائج دراسة البشير والتي أظهرت حصول المهارة الثنائية (تحدث وكتابة) على نسبة (٦٦.٥) و(تحدّث وقراءة) على (٢٨.٧٩)بينما حصلت المهارات الثنائية (قراءة وكتابة) و(استماع وتحدّث) على أقل النسب.(البشير ،وزميلته،٢٠٠٨) .

وربما يعزى ذلك إلى اختلاف في التوجهات لدى المؤلفين وكذلك الاختلاف في أسس بناء المناهج لكلّ منهما .

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

مراعاة التوازن بين المهارات اللغوية عند بناء كتب القراءة وتصميمها كمًّا ونوعًا وذلك من خلال مراعاة مستلزمات كلّ صفّ اللغوية والمهارية. وفيما يتعلّق بالمهارات الثنائية (استماع وقراءة) و(تحدّث وقراءة) و(تحدّث وكتابة) و (كتابة وتحدّث) و (كتابة وكتابة) فقد تراوح تكرارها بين ٣- ١ في كتب القراءة.

١- وهذه النتائج تخالف نتائج دراسة البشير والتي أظهرت حصول المهارة الثنائية (تحدث وكتابة

(١٣) وبنسبة بلغت(٣٧.٥) بينما وردت في كتاب الصفّ الرابع (٩) ونسبتها (٢٥.٥) في كتاب الصفّ الثاني (٧) وبنسبة (٢٠.٠) وكتاب الصفّ السادس (٦)وبنسبة (١٧.٠).

على نسبة (٦٦.٥) و(تحدّث وقراءة) على الاعتماد على معايير نفسية ولغوية في تقدير الأوزان النسبية للمهارات اللغوية في كتب القراءة ، والابتعاد عن العشوائية في ذلك من خلال مناسبة المهارة اللغوية للمرحلة العمرية للطلاب.

٢- ضرورة الاهتمام بالمدخل اللغوي والتكاملي والوظيفي في الكتب السابقة وذلك من خلال تضمين تدريبات تحقق أهداف تلك المداخل بشكل أفضل.

٣- إجراء بحوث ودراسات نوعية للمهارات اللغوية في كتب القراءة لمعرفية القيمة التعليمية للمهارات اللغوية في كتب القراءة.

========

المراجع والمصادر

- إبراهيم، محمد (٢٠٠٤):فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ،مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (٥) العدد(٣) جامعة البحرين.
- أبو جاموس ، عبد الكريم ، البركات ، علي(٢٠٠٨): المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها ،المجلة التربوية العدد(٨٨)- الكويت.
- أحمد ، عبد الله أحمد ، ومحمد ، فهيم مصطفي:(١٩٩٤) ، الطفل ومشكلات القراءة ، ط٣ القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- بالمر، فرانك ، ترجمة خالد محمود جمعة(١٩٩٧):مدخل إلى علم الدلالة ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ،ط١ ،الكويت.
- براون ، دوجلاس(١٩٩٤) : مبادئ تعلم وتعليم اللغة ، ترجمة إبراهيم القعيد ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البشير ، أكرم (٢٠٠٥) : مهارة الاستماع في مناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن ، دراسة تحليلية ، المجلة التربوية العدد(٧٧)المجلد (٢٠)جامعة الكويت .
- البشير ، أكرم ، والوائلي ، سعاد (٢٠٠٨):مهارة الكلام "التعبير الشفوي" في مناهج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (٩) العدد(٢) جامعة البحرين.

- التل ، شادية ، و يوسف ، عبيدات ، (١٩٩٧): أثر القراءة الجهرية و القراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن ، مجلة جامعة دمشق ، العدد ٣ ، مجلد ١٣ ، ص ١٧٧-٢١٧ .
- التويجري ، علي محمد (٢٠٠٠) : تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية ، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني ، الموسم الثقافي الثامن عشر ، عمان.
- الخماش ، سالم سليمان وآخرون(٢٠٠٧) : المهارات اللغوية المستوى الأول ، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز ،جدة، ط١.
- الخويسكى ، زين كامل،(١٤٢٩هـ) المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
- الراجحي ، عبده(١٩٩٦): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية
- زيتون ، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٣) :التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة.
- سمك ، محمد صالح(١٩٨٦) فن التدريس للتربية اللغوية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- سويف، مصطفى(١٩٧٠):الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي ،

دراسة ارتقائية تحليلية ، القاهرة ، دار المعارف ، ط٣.

- الشمرى ، هدى على جواد ، وسعدون محمود الساموك (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط١، دار وائل للنشر.
- الصعيدي ، منيرة(١٩٩٤): مداخل أساسية في تدريس اللغة الفرنسية ،حولية كلية البنات ، القسم التربوي العدد الأول .
- طاشكندي ، أكرم ، دمنهوري ، رشاد ، بلخي، هاشم (١٩٨٩) المدخل في علم النفس الحديث ، مكتبة مصباح ،جدة المملكة العربية السعودية.
- طعيمة ، رشدى ، ومحمد السيد مناع ، (٢٠٠١) : تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، دار الفكر العربي ،القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد(٢٠٠٦) : المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوبتها ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- طعيمة، رشدي: (١٩٨٧): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه وأسسه واستخداماته القاهرة: دار الفكر العربي ، جمهورية مصر العربية .
- عبد الباقي ، محمد فؤاد (٢٠٠١): المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الحديث
- عبد اللطيف ،محمد حماسة (١٩٨٣): النحو والدلالة ، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ، القاهرة ، مطبعة المدينة .

- العليان ، أحمد فؤاد ، (٢٠٠٠): المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تنميتها ط٢، مركز دار المسلم الرياض .
- توصيات المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان " صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص" جامعة عين شمس (٢٠٠٧).
- مدكور ، علي أحمد ((٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع
- الناقة ، محمود كامل وآخرون ، (٢٠٠٤) المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ١ ،الجامعة العربية المفتوحة .
- الناقة ، محمود كامل ، وحافظ، وحيد السيد(٢٠٠٢م) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، الجزء الأول ، القاهرة ، مكتبة الإخلاص.
- وزارة التربية والتعليم ، مركز التطير التربوي ، (١٤٢٧) : وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- يوسف ، سيد جمعة (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.
- يونس ، فتحي علي والناقة ، محمود كامل ومدكور ، علي أحمد ،(١٩٨١): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .

المراجع الأجنبية

- Karin,williams,M(1987):Listening comprehension Adult second language learning,D.A.I,vol.49,no,6.

- Thompson,F.T., Grandgenett , D.J.& and grordgenett,N.F.(1999)Helping disadvantaged learning build effective listening skills. Education ,120(1),130-135.

- Janusik,L.(2002).Teaching listening What do We do ? What should We do ?International Journal of listening,16,5-40.

- Lindsay, G. & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech and communication needs: A critical perspective on inclusion and collaboration. Child Language Teaching and Therapy, 18 (2), 91-101.

الجـــداول

جدول رقم (١)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصفّ الأوّل (التهيئة)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	
الأولى	١	٣	–	٢	٦
الثانية	١	٦	–	١	٨
الثالثة	١	٤	–	٢	٧
الرابعة	–	٢	–	٥	٧
الخامسة	١	٣	–	٣	٧
السادسة	٢	–	–	٥	٧
السابعة	٢	–	–	٤	٦
الثامنة	١	–	–	٥	٦
التاسعة	١	–	–	٤	٥
العاشرة	٢	–	–	٣	٥
المجموع	١٢	١٨	–	٣٤	٦٤
النسبة المئوية	١٨.٧٥	٢٨.١٢	–	٥٣.١٣	١٠٠%

جدول رقم (٢)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصف الأول (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٢	١٤	٣٢	٢٤	٧٢
الثانية	٢	١١	٣٧	٢٥	٧٥
الثالثة	٢	١٦	٣٧	٢٧	٨٢
الرابعة	٢	١٢	٤٠	٢٧	٨١
الخامسة	٢	٨	٢٧	١٦	٥٣
السادسة	٤	٨	٨	٨	٢٨
السابعة	٤	٧	٩	١٠	٣٠
الثامنة	٤	٧	٨	٩	٢٨
المجموع	٢٢	٨٣	١٩٨	١٤٦	٤٤٩
النسبة المئوية	٤.٩٠	١٨.٥٠	٤٤.١٠	٣٢.٥٠	%١٠٠

جدول رقم (٣)

توزيع المهارات اللغوية الثنائية في كتب الصف الأول الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب التهيئة		كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدث	٢	١٦.٥٠	٣	٢٥.٠٠	٧	٥٨.٥٠	١٢
استماع وكتابة	٢	١٠٠.٠٠	–	–	–	–	٢
قراءة وكتابة	–	–	١٣		١١		٢٤
كتابة وقراءة	–	–	١٧	٦٣.٠٠	١٠	٣٧.٠٠	٢٧
كتابة وكتابة	–	–	١٦	٦١.٥٠	١٠	٣٨.٥٠	٢٦
المجموع	٤		٤٦		٣١		٨١
النسبة المئوية	٥.٠٠		٥٧.٠٠		٣٨.٠٠		%١٠٠

جدول رقم (٤)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصفّ الثاني (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٣	٨	٧	٢٠	٣٨
الثانية	٤	٤	١٠	٢٠	٣٨
الثالثة	٥	٧	١١	١٧	٤٠
الرابعة	٣	٦	١١	١٧	٣٧
الخامسة	٤	٥	٧	١٨	٣٤
السادسة	٣	٦	٧	١٨	٣٤
السابعة	٣	٤	١٩	٢٠	٤٦
الثامنة	٣	٥	١٢	٢٤	٤٤
المجموع	٢٨	٤٥	٨٤	١٥٤	٣١١
النسبة المئوية	٩.٠٠	١٤.٥٠	٢٧.٠٠	٤٩.٥٠	%١٠٠

جدول رقم (٥)

المهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الثاني الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدث	١	١٤.٣٠	٦	٨٥.٧٠	٧
استماع وكتابة	٢	٢٨.٦٠	٥	٧١.٤٠	٧
قراءة وكتابة	٨	٣٨.٠٠	٢١	٧٢.٠٠	٢٩
قراءة وتحدث	٢	٢٨.٦٠	٥	٧١.٤٠	٧
تحدث وكتابة	-	-	١	١٠٠.٠٠	١
قراءة وقراءة	٣	١٠٠.٠٠	-	-	٣
كتابة وقراءة	٢	١٠٠.٠٠	-	-	٢
كتابة وكتابة	٣	١٠٠.٠٠	-	-	٣
المجموع	٢١		٣٨		٥٩
النسبة المئوية	٣٦.٠٠		٦٤.٠٠		١٠٠%

جدول رقم (٦)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصف الثالث (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٦	٦	١١	٢٤	٥٧
الثانية	٦	٥	٩	٢٥	٤٥
الثالثة	٧	٨	١٥	١٩	٤٩
الرابعة	٥	٨	١٠	١٧	٤٠
الخامسة	٦	٦	١٣	٢٦	٥١
السادسة	٨	٨	١٠	٢٦	٥٢
السابعة	٤	٦	١٣	٢٦	٤٩
الثامنة	٣	٧	١٢	٣٠	٥٢
المجموع	٤٥	٥٤	٩٣	١٩٣	٣٨٥
النسبة المئوية	١١.٧٠	١٤.٠٠	٢٤.١٥	٥٠.١٥	١٠٠%

جدول رقم (٧)

المهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدث	٤	٤٤.٥٠	٥	٥٥.٥٠	٩
استماع وكتابة	٥	٥٥.٥٠	٤	٤٤.٥٠	٩
قراءة وكتابة	–	–	–	–	–
قراءة وتحدث	–	–	–	–	–
تحدث وكتابة	١	١٠٠.٠	–	–	١
قراءة وقراءة	–	–	–	–	
كتابة وقراءة	١	–	–	–	١
كتابة وكتابة	–	–	–	–	–
كتابة وتحدث	١	٥٠.٠	١	٥٠.٠	٢
المجموع	١٢		١٠		٢٢
النسبة المئوية	٥٤.٥٠		٤٥.٥٠		%١٠٠

جدول رقم (٨)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصف الرابع (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدّث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٣	١١	٢٤	٢٨	٦٦
الثانية	٢	١٣	١٢	٢٩	٥٦
الثالثة	١	١٢	٢٠	٣٣	٦٦
الرابعة	٢	٩	٢٠	٣٤	٦٥
الخامسة	٣	١٣	١٤	٣٩	٦٩
السادسة	٣	١٧	١٥	٢٧	٦٢
السابعة	٢	١٢	١٥	١٦	٤٥
الثامنة	١	١٤	٢٠	٣١	٦٦
المجموع	١٧	١٠١	١٤٠	٢٣٧	٤٩٥
النسبة المئوية	٣.٤٥	٢٠.٤٠	٢٨.٣٠	٤٧.٨٥	١٠٠%

جدول رقم (٩)

المهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الرابع الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدّث	٢	٤٠.٠	٣	٦٠.٠	٥
استماع وكتابة	٣	٤٣.٠	٤	٥٧.٠	٧
استماع وقراءة	–	–	١	١٠٠.٠	١
قراءة وكتابة	٨	٥٣.٥٠	٧	٤٦.٥٠	١٥
قراءة وتحدث	–	–	٩	١٠٠.٠	٩
تحدث وكتابة	–		–	–	–
قراءة وقراءة	–	–	–	–	–
كتابة وقراءة	٤	٨٠.٠	١	٢٠.٠	٥
كتابة وكتابة	–	–	–	–	–
كتابة وتحدث	–	–	–	–	–
المجموع	١٧		٢٥		٤٢
النسبة المئوية	٤٠.٥٠		٥٩.٥٠		١٠٠%

جدول رقم (١٠)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصف الخامس (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٣	١٠	١٥	٤٦	٧٤
الثانية	٢	١٢	١٤	٤٣	٧١
الثالثة	٣	١٣	١٨	٤٥	٧٩
الرابعة	٢	٨	١٩	٤٩	٧٨
الخامسة	١	٦	١٢	٤٧	٦٦
السادسة	٢	٨	٩	٣٥	٥٤
المجموع	١٣	٥٧	٨٧	٢٦٥	٤٢٢
النسبة المئوية	٣.١٠	١٣.٥٠	٢٠.٦٠	٦٢.٨٠	%١٠٠

جدول رقم (١١)

ا لمهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف الخامس الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدث	٣	١٠٠.٠	–	–	٣
استماع وكتابة	٣	٣٣.٥٠	٦	٦٦.٥٠	٩
استماع وقراءة	١	١٠٠.٠	–	–	١
قراءة وكتابة	٧	٤٣.٧٥	٩	٥٦.٢٥	١٦
قراءة وتحدّث	٧	٥٤.٠٠	٦	٤٦.٠٠	١٣
تحدث وكتابة	–	–	–	–	–
قراءة وقراءة	–	–	–	–	–
كتابة وقراءة	–	–	–	–	–
كتابة وكتابة	–	–	–	–	–
كتابة وتحدّث	–	–	–	–	–
المجموع	٢١		٢١		٤٢
النسبة المئوية	٥٠.٠٠		٥٠.٠٠		١٠٠%

جدول رقم (١٢)

توزيع المهارات اللغوية في كتاب الصف السادس (بفصليه الأول والثاني)

الوحدة الدراسية	المهارات اللغوية				المجموع
	الاستماع	التحدّث	القراءة	الكتابة	
الأولى	٥	١٠	١١	٤٧	٧٣
الثانية	٥	٩	١٣	٥٠	٧٧
الثالثة	٧	٧	١١	٣٣	٥٨
الرابعة	٤	٧	٦	٣٥	٥٢
الخامسة	١	١١	١٧	٣١	٦٠
السادسة	١	٦	١٦	٣٢	٥٥
المجموع	٢٣	٥٠	٧٤	٢٢٨	٣٧٥
النسبة المئوية	٦.١٥	١٣.٣٥	١٩.٧٠	٦٠.٨٠	%١٠٠

جدول رقم (١٣)

المهارات الثنائية في كتابي القراءة للصف السادس الابتدائي

المهارات المشتركة	كتاب الفصل الأول		كتب الفصل الثاني		المجموع
	ت	ن	ت	ن	
استماع وتحدّث	–	–	–	–	–
استماع وكتابة	١٤	٦٣.٥٠	٨	٣٦.٥٠	٢٢
استماع وقراءة	–	–	–	–	–
قراءة وكتابة	١٦	٦١.٥٠	١٠	٣٨.٥٠	٢٦
قراءة وتحدّث	٥	٨٣.٥٠	١	١٦.٥٠	٦
تحدّث وكتابة	–	–	–	–	–
تحدث وقراءة	١	١٠٠.٠	–	–	١
قراءة وقراءة	–	–	–	–	–
كتابة وقراءة	٣	١٠٠.٠	–	–	٣
كتابة وكتابة	–	–	–	–	–
كتابة وتحدث	–	–	–	–	–
المجموع	٣٩		١٩		٥٨
النسبة المئوية	٦٧.٢٠		٣٢.٨٠		%١٠٠

جدول رقم (١٤)

توزيع جميع المهارات اللغوية في كتب القراءة لجميع صفوف المرحلة الابتدائية

الصف الدراسي	المهارات اللغوية								
	الاستماع		التحدث		القراءة		الكتابة		المجموع
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
الأول	٣٤	٦.٥٠	١٠١	١٩.٥	١٩٨	٣٨.٥	١٨٠	٣٥.٥	٥١٣
الثاني	٢٨	٩.٠	٤٥	١٤.٥	٨٤	٢٧.٠	١٥٤	٤٩.٥	٣١١
الثالث	٤٥	١٢.٠	٥٤	١٤.٠	٩٣	٢٤.٠	١٩٣	٥٠.٠	٣٨٥
الرابع	١٧	٣.٥	١٠١	٢٠.٥	١٤٠	٢٨.٥	٢٣٧	٤٨.٠	٤٩٥
الخامس	١٣	٣.٠	٥٧	١٣.٥	٨٧	٢٠.٥	٢٦٥	٦٣.٠	٤٢٢
السادس	٢٣	٦.٠	٥٠	١٣.٠	٧٤	٢٠.٠	٢٢٨	٦١.٠	٣٧٥
المجموع	١٦٠		٤٠٨		٦٧٦		١٢٥٧		٢٥٠١
النسبة المئوية	٦.٥		١٦.٥		٢٧.٠		٥٠.٠		%١٠٠

جدول رقم (١٥)

المهارات الثنائية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية

المهارات المشتركة	كتاب الأول		كتاب الثاني		كتاب الثالث		كتاب الرابع		كتاب الخامس		كتاب السادس		المجموع
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
تحدث وكتابة	–	–	١	٥٠.٠	١	٥٠.٠	–	–	–	–	–	–	٢
قراءة وتحدث	–	–	٧	٢٠.٠	–	–	٩	٢٥.٥	١٣	٣٧.٥	٦	١٧.٠	٣٥
قراءة وقراءة	–	–	٣	١٠٠.٠	–	–	–		–	–	–	–	٣
قراءة وكتابة	٢٤	٢٢.٠	٢٩	٢٦.٥	–	–	١٥	١٣.٥	١٦	١٤.٥	٢٦	٢٣.٥	١١٠
كتابة وتحدث	–	–	–	–	٢	١٠٠.٠	–	–	–	–	–	–	٢
كتابة وكتابة	–	–	٣	١٠٠.٠	–	–	–	–	–	–	–	–	٣
كتابة وقراءة	٢٧	٧١.٠	٢	٥.٠	١	٣.٠	٥	١٣.٠	–	–	٣	٨.٠	٣٨
المجموع	٦٥		٥٩		٢٣		٤١		٤٢		٥٨		٢٨٨
النسبة المئوية	٢٢.٥		٢٠.٥		٨.٥		١٤.٠		١٤.٥		٢٠.٠		١٠٠%

تصور مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلي

الدكتور / مفرح بن سعيد آل كردم
الأستاذ المساعد بقسم التربية
كلية التربية - جامعة الملك خالد

الدكتورة / أمل محمد حسن البدوي
الأستاذ المساعد بقسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي
كلية التربية - جامعة الملك خالد

مستخلص البحث

يهدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطبيق معايير التميز ومؤشراته بمدارس التعليم العـــام في المملكة العربية السعودية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واقتصر على معايير التميز ومؤشـــراته بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتمّ تطبيق أداة البحث الميدانية على عيّنة عشوائية من المديرين والمعلمين بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير في العام الدراسي ١٤٣٥هـــ/ ٢٠١٤م، وقد بلغت العينة النهائية (٨٤٧) فرداً، بواقع (١٥٠) مديراً (٢١٦) وكيلاً و(٤٨١)معلماً، وتوصل البحث إلى وضع تصور مقترح لتطبيق معـــايير التميـــز ومؤشـــراته بالمملكة العربية السعودية تكون من عدد من العناصر ابتداءً من الأهداف، والأســـس والمرتكـــزات، والمقومات التي تسهم في نجاح تطبيق معايير ومؤشرات التميّز في المملكة العربية السعودية، وانتـــهاءً بالضمانات التي تعمل على تطبيقه. وأوصى البحث بإنشاء مراكـــز للتميّـــز في الإدارات التعليميـــة والمدارس في منطقة عسير ، وتخصيص لجنة لفحص وتقويم ومراجعة أداء المدارس على أن تتكون من فريق المراجعين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد والجود، واقترح البحـــث مقارنـــة دور جوائز التميز في تحقيق جودة الأداء في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وبين الـــدول العربية والأجنبية، وتقويم دور جوائز التميز بوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين.

تصور مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلي

الدكتور / مفرح بن سعيد آل كردم
الأستاذ المساعد بقسم التربية
كلية التربية - جامعة الملك خالد

الدكتورة / أمل محمد حسن البدوي
الأستاذ المساعد بقسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي
كلية التربية - جامعة الملك خالد

مستخلص البحث

يهدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطبيق معايير التميز ومؤشراته بمدارس التعليم العـــام في المملكة العربية السعودية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واقتصر على معايير التميز ومؤشـــراته بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتمّ تطبيق أداة البحث الميدانية على عيّنة عشوائية من المديرين والمعلمين بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير في العام الدراسي ١٤٣٥هــ/ ٢٠١٤م، وقد بلغت العينة النهائية (٨٤٧) فرداً، بواقع (١٥٠) مديراً (٢١٦) وكيلاً و(٤٨١)معلماً، وتوصل البحث إلى وضع تصور مقترح لتطبيق معـــايير التميـــز ومؤشـــراته بالمملكة العربية السعودية تكون من عدد من العناصر ابتداءً من الأهداف، والأســـس والمرتكـــزات، والمقومات التي تسهم في نجاح تطبيق معايير ومؤشرات التميّز في المملكة العربية السعودية، وانتـــهاءً بالضمانات التي تعمل على تطبيقه. وأوصى البحث بإنشاء مراكـــز للتميّـــز في الإدارات التعليميـــة والمدارس في منطقة عسير ، وتخصيص لجنة لفحص وتقويم ومراجعة أداء المدارس على أن تتكون من فريق المراجعين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد والجود، واقترح البحـــث مقارنـــة دور جوائز التميز في تحقيق جودة الأداء في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وبين الـــدول العربية والأجنبية، وتقويم دور جوائز التميز بوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين.

Abstract:

The research aims to develop a proposal to imagine for the application of criteria and indicators of excellence in general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The research used the descriptive approach، and limited to the criteria and indicators of excellence at the Ministry of Education in Saudi Arabia. The sample consists of principals and teachers of public schools in Asir region in the academic year 1435 AH / 2014. The final sample were 847، (150) principals (216) deputy principals and (481) teachers، and the research has come to conceptualize a proposal for the application of criteria and indicators of excellence in Saudi Arabia form a number of elements، foundations and pillars، and the ingredients that contribute to the success of the application of criteria and indicators of excellence in the Kingdom of Saudi Arabia.

The research recommended to establish centers of excellence in the education departments and schools in the Asir region، and the allocation of a committee to examine، evaluate and review the performance of schools that consists of auditors team National Authority to ensure the quality of education accreditation and generosity، and proposed research compared the role of Excellence Awards in achieving quality performance in educational institutions in Saudi Arabia and the Arab and foreign countries ، and evaluate the role of excellence in Ministry of Education awards public schools in Saudi Arabia from the standpoint of school principals and teachers

مقدمة :

يشهد العصر الحديث العديد من التطوّرات المتسارعة والتغيّرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات مما جعل المؤسسات تواجه العديد من التحديات، هذا فرض عليها البحث عن طرق حديثة بعيدة عن الطرق التقليدية وإيجاد قادة متميزين، وتوفير الوسائل المناسبة التي تساعد على ابتكار طرق جديدة وحلول إدارية سريعة ومتميزة، وتغيير سياساتها ونظمها الإدارية وأساليب إداراتها وتقويم أدائها في ضوء معايير ومؤشرات تميّز تسهم في تطويرها وتميزها.

وخاصة وأنّ التعليم يعدّ قاطرة التقدّم في أيّ مجتمع ؛نظراً لما يكسبه للمتعلّمين من مهارات ومعارف تساعدهم في قيامهم بدور فعّال خلال هذا القرن، وكما تعدّ جودة التعليم وتميّزه من متطلبات القرن الحادي والعشرين لأنهما من ركائز تطوير التعليم داخل مدارس التعليم العام، بما يؤدّي للارتقاء بمستوى أداء أعضاء المجتمع المدرسي، ومن ثمّ يشهد هذا النوع من التعليم على المستوى العالمي والمحلي مزيداً من الجهود المبذولة لتطويره والنهوض به من خلال العديد من الآليات كالاعتماد المدرسي، والجودة والتميّز بهدف ضمان مستوى من التميّز داخله وخارجه (النوح؛ وآخران، ٢٠١٢م:١٧٦).

وعليه فإنّ جميع الأنظمة التعليمية في مختلف الدول تعمل على إصلاح التعليم وتسعي إلى تميّزه وفقًا لطموحات المجتمع، حيث أطلقت العديد من جوائزه في مختلف المراحل التعليمية بهدف رفع مستوى الأداء بها، وتطبيق مؤشرات التميّز في مؤسساتها التعليمية (الهوسوي ،٢٠١٠م) التي تساعد صانعي السياسة في تقويم المؤسسات التعليمية ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط، والإدارة الفاعلة للموارد والخدمات التربوية بشكل مباشر وغير مباشر، بهدف وضع قوانين عامة لإصلاح أنظمة التعليم وتطويره(الحبشي،٢٠٠٨م :١٧٤)،وتعمل على مراقبة وتقدم السياسات والأفعال

والإصلاحات، وتعرف النقاط الإيجابية والتي تحتاج إلى تعديلات، وقياس الإنجاز التعليمي بدلالة الكفاءة، وبدلالة الشفافية والعدالة المرغوبة في البرامج التعليمية مما يسهم في نهاية الأمر في تحقيق التميز بها(الحوت، وشاذلي، ٢٠٠٧م:١٧٨)؛حيث يعدّ التميّز عنوانًا لجودة الأداء ومعالم استراتيجية يضعها القادة ويتولون تنفيذها من خلال مجموعة السياسات والبرامج في المؤسسات التعليمية (فيصل ، ٢٠٠٨م: ١٩).

ويشير التميّز في الإدارة الحديثة إلى بعدين الأول: غاية الإدارة الحقيقية هو تحقيق التميّز وذلك في إنجاز نتاج غير مسبوق تتفوّق به على مثيلاتها بل وتتفوق فيه المنظمة على ذاتها، والثاني: أنّ كلّ ما ينتج عن الإدارة الحديثة من قرارات وما تعتمده من أنظمة يجب أن يتّسم بالجودة الكاملة المتمثّلة في إنجاز العمل بشكل صحيح وتام من أول مرة حيث ظهرت على الساحة الإدارية في السنوات الأخيرة نماذج للتميز تحاول حصر أهمّ عناصره ومقوماته ووضع الآليات للإدارة في استيفاء شروط التميّز وامتلاك القدرات والمقومات التي تؤهّلها لإدارة التميّز. ومن هذه النماذج النموذج الأمريكي للتميّز والنموذج الأوروبي للتميّز والنموذج الياباني للتميّز، ويعتبر التميّز في الإدارة الحديثة هو مستوى الأداء الوحيد المقبول في عصر التنافسية والعولمة (السلمي،٢٠٠٢م:٢١٦).

وتعدّ الإدارة المدرسية المتميزة مطلباً لتحقيق الأهداف التربوية، فلم يعد دورها يقتصر على تسيير العمل المدرسي بالشكل الروتيني، بل أصبح التميز محور العمل في الإدارة المدرسية (الغيث ،٢٠١١ م)، وإيجاد معايير للتميّز تعمل على تحفيز مدراء المدارس في رفع مستوى أداء الطلاب ، وزيادة الوعي على مستوى المدرسة(حسان، وآخرون، ٢٠١٢م).كما يقع على عاتق مدير المدرسة دور رئيس في تميّزها، بوصفه قائداً للعملية التربوية، والمسؤول عن التفاعل مع العاملين

بصـــــورة تســـــهم في تحقيـــــق أهـــــداف المدرسة(الحراشة، ٢٠١٢م: ١٣٣).

وتسعى الجهات التعليميـــة في المملكـــة العربية السعودية بإدارة التميّز لرفع كفاءة أداء المعلمين والإدارة المدرسية والمشرفين من خلال طرح جائزة التميّز، حيث يجـــب أن يتّصـــف المعلّم المتميّز بصفات تؤهّله لاجتياز مراحـــل الجائزة والتي تهـــدف لتشـــجيع الممارســـات التربوية المتميّزة في قطاعـــات وزارة التربيـــة والتعليم على مستوى الميدان، ومن ثمّ ســـعت المملكة في العمل علي تحفيز تلـــك القيـــادات الإدارية من خلال تخصيص جـــوائز ســـنوية للمدارس والأفراد المتميّزين، بهـــدف دفعهـــم وتشجيعهم نحو التميّز الدائم، وإطلاق طاقاتهم المخزونـــة والإســـهام في تميـــز المؤسســـات التعليمية(وزارة التربية والتعليم،٢٠١١م).

مشكلة البحث:

تعدّ المملكة العربية السعودية من الدول التي تشجّع الطلاب على التفـــوّق العلمـــي، وتكريم النابغين منهم وحثّهم على بذل مزيـــد من الجهد، وتكريم المعلمين المتميّزين فأطلقت عدداً من الجوائز مثل: جائزة الامير محمد بـــن فهد للتفوق العلمي، وجائزة أبها للتميز وغيرها من الجوائز على مســـتوى المملكـــة العربيـــة السعودية لجميع مدارس البنين والبنات(النوع ،٢٠١٢م:٥٤). وبالرغم من الاهتمام بمـــدير المدرسة كقائد تربوي إلا أن مدير المدرسة قد لا يجد الجو التنظيمي والوظيفي الذي يؤهّلـــه للتميّز مع رغبته وقدرته عليه، ومن ثمّ تتّضـــح أهمية الحاجة إلى أن يكون المدير مؤهّلاً لـــيس فقط لمتطلبات بدء الممارسة الإدارية التي تؤهله للقيام بالمهام، بل ينبغـــي أن يتّســـع نطـــاق المتطلبات لتشتمل على ما يكفل تحقيـــق الأداء المتميّز(الصيرفي ٢٠٠٦م :١٢)، وأنّ أكبر تحدّ يواجه المؤسسات اليوم في تحقيق التميّز لـــيس إعادة تدريب العاملين، وإنما إعـــادة تـــدريب المديرين، فتنمية المديرين عامل مهمّ في السعي نحو التميّز وأنّ النمط القيادي في المؤسسة يؤثّر على مستوى تطبيق معايير التميّز؛ حيـــث إنّ توافر صفات القيادة المتميّزة بدرجـــة عاليـــة

يؤدّي إلى إمكانية تطبيق التميز في المؤسسة بدرجة عالية(الدويري ، ٢٠٠٦ م : ٨٠).

وفي السياق ذاته أسفرت دراسة الديسطي" عن وجود علاقة طردية بين تطبيق متطلبات استقلال الإدارة المدرسية وبين جودتها وتميّزها، وأنّ استقلالها يسهم في تحقيق تميّزها، وأوصت الدراسة بتشجيع المناطق التعليمية على استخدام الاستقلالية الإدارية للمدرسة(الديسطي ، ٢٠١٢م)، كما أوصت دراسة "أبو الكشك" بضرورة تركيز مديري المدارس على إجراء الدراسات في المدرسة التي تساعد على المنافسة والتميّز(أبو الكشك،٢٠١١م).كما أكّدت دراسة "الغيث" على ضرورة تدريب المديرة على إنجاز المهام الصعبة، واستخدام أساليب التحفيز وإثارة الدافعية للمعلمات وتنفيذ برامج تدريبية تغطي احتياجات الإدارة المدرسية لتسهم في تميّزها(الغيث،٢٠١١م).

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

كيف يمكن تطبيق معايير مؤشّرات التميّز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشّرات جوائز التميّز المحلية ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع جوائز التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟.

٢. ما مبرّرات تطبيق معايير ومؤشّرات التميّز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٣. ما المقوّمات اللازمة لنجاح تطبيق معايير ومؤشّرات التميّز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث حول المقومات

اللازمة لتطبيق معايير ومؤشّرات التميّز بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية تغزي لمتغير (الوظيفة، والمرحلة)؟

٥. ما التصوّر المقترح لتطبيق معايير ومؤشّرات التميّز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشّرات جوائز التميّز المحلية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى وضع تصور لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلية.

أهمية البحث:

- تنبع أهمية البحث من كونه يركز على جوائز التميز المحلية بالمملكة العربية السعودية والتي تلعب دوراً مهمّاً في تميز المؤسسات التعليمية.

- تناول البحث التميز كأحد الموضوعات التي تركّز عليها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي يساعد في تجويد العمل داخل المؤسسات التعليمية.

- يأمل الباحثان أن يساعد التصوّر المقترح صانعي القرار في المملكة العربية السعودية في الاسهام في تحقيق التميز بمدارس التعليم العام.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي، والوصول إلى وضع تصوّر لتطبيق معايير ومؤشرات التميّز للإدارة والمدرسة المتميّزة في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير التعليمية.

حدود البحث :

يقتصر البحث على معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام في المراحل التعليمية المختلفة التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير التعليمية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلية دون غيرها من معايير الجوائز الأخرى.

مصطلحات البحث:

- **المؤشّر:**

المؤشّر في اللغة، أشار إليه بيده أو نحوها، والإشـــارة تعـــيين الشـــيء باليـــد ونحوهـــا(أنيس،وآخرون،٢٠٠٥م: ٤٤٩) وتعرف المؤشرات بأنّها: الأدلة أو الشـــواهد الكمية والكيفية الدالّة على مدى تحقّق الهدف وتوزّع المؤشّرات في إطار منظومة المـــدخلات والعمليات و المخرجات (الحـــدابي ،٢٠٠٥م :٢٠٩) في حين تعرف المؤشرات التعليميـــة بأنّها إحصاءات كميّة أو كيفية، تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال علـــى تحقيـــق الأداء المتفق عليه، أي أنها بمثابة نقاط للفحص تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير(وزارة التعلـــيم العالى،٢٠٠٧م:٦).

- **التميز:**

يعرف بأنّه الإتيان بما هو مختلـــف عـــن الآخرين المنافسين أو غير المنافسين من خـــلال الاستجابة المنفردة لحاجات السوق عن طريق الابتكار، وهو بذلك يحقّق ميزة تنافسية مـــن حيث التكلفة، والجودة(ناصف،٢٠١٠م:١٨).

الإطار النظري للبحث:

- المحور الأول: واقع جوائز التميـــز بمـــدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- المحور الثـــاني: مـــبررات تطبيـــق معـــايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العـــام بالمملكة العربية السعودية.
- المحور الثالث: المقومات اللازمة لتطبيق معايير ومؤشّرات التميّز في مدارس التعليم العـــام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلية.
- المحور الرابع: الدراسة الميدانية.
- المحور الخامس: التصوّر المقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميّز بمدارس التعليم العـــام في المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

أسفرت الدراسة التي قام بها الباحثـــان للدراسات العربية والأجنبيـــة الـــتي عنيـــت بموضوع الدراسة الحاليـــة عـــن عـــدد مـــن

الدارسات تم تقسيمها إلي محورين المحور الأول، دراسات اهتمت بالتميز وجوائزه بالإدارة المدرسية، والثاني دراسات اهتمت بالإدارة المدرسية عامة ومدارس التعليم العام خاصة، على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات اهتمت بالتميز وجوائزه بمدارس التعليم العام:

هدفت دراسة" النوح" إلى تعرف مدى مناسبة معايير جائزة التربية والتعليم لمدير المدرسة المتميّز من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين بمدنية الرياض، وكذلك تعرف مدى أهمية معايير جائزة التربية والتعليم لمدير المدرسة المتميز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات طبقت على عينة بلغت نسبة (٢٠%) من المشرفين، وبنسبة(١٥%) من المديرين، وأسفرت الدراسة عن موافقة عينة الدراسة على معايير القيادة التربوية الفاعلة، وإدارة التغيير، وإدارة التعلم كانت مناسبة، وأوصت الدراسة بمراجعة معيار التخطيط الاستراتيجي وتطويره من قبل الامانة العامة لجائزة التربية والتعليم وادخال مقرر يعني بأخلاقيات مهنة التعليم في الدورات التدريبية المقدمة لمديري المدارس، وتخصيص ميزانية خاصة لتشجيع المعلم المتميز في مدرسته، والتأكيد على جميع المدارس بتزويد أولياء الأمور بمستويات أبنائهم اثناء العام الدراسي(النوح،٢٠١٢م).

وأجرى "الروسان" دراسة هدفت إلى تعرف درجة مساهمة جائزة الملكة رانيا للمعلّم المتميّز في تحسين الأداء التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات طبقت على عينة بلغت(٤٧٥)معلماً ومعلمة، وأسفرت الدراسة عن أن درجة تقدير معلمي المدارس لدور الجائزة في تحسين الأداء التعليمي كانت كبيرة، وقامت(ناصف،٢٠١٠م) بدراسة هدفت تعرف الأساس النظري للتميز التنظيمي بالمدارس في الفكر التنظيمي المعاصر، وتحديد

متطلّبات تحقيق التميّز بالمدارس، وتعرّف واقع التميّز التنظيمي بالمدارس المصرية، والوصول إلى رؤية مقترحة لتحقيق التميز في الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية في ضوء جوائز التميز الدولية(الروسان، ٢٠١١م).

وهدفت دراسة" المزروع" إلى وضع نموذج مقترح لتحقيق التميّز في أداء الأجهزة الأمنية من وجهة نظر قياداتها وتمثّل مجتمع الدراسة في القيادات الأمنية من الضباط العاملين بالإدارات المركزية في الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت عن أن درجة توافر متطلبات تحقيق التميز في الأجهزة الأمنية بوجه عام هي درجة عالية، وأنّ درجة العوامل التي قد تحدّ من تحقيق التميّز بوجه عام عالية، وأوصت بتبنّي الأجهزة الأمنية السبل التي حددتها الدراسة للتغلّب على العوامل التي قد تحدّ من التميّز (المزروع،٢٠١٠م).

وأجري "خفاجي" دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أفراد مجتمع الدراسة لمعايير التميّز الإداري للكفايات الإدارية المتضمّنة (التخطيط، والتنسيق، والقيادة، والإشراف ، والاتصال، والنمو المهني، والتقويم) في مدارس رياض الأطفال في مكة المكرمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات طبقت على جميع المشرفات التربويات، وجميع مديرات، وإداريات مدارس رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن(١٣٥)،وأسفر إليت الدراسة عن أهمية ممارسة تطبيق معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية، وأوصت الدراسة بتفعيل ممارسات معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية في المدارس في المملكة (خفاجي، ١٤٢٩هـ)

وهدفت دراسة" بلفقيه إلى "تعرف واقع جائزة حمدان من حيث دورها في الإصلاح المدرسي، ووضع مقترحات لما يمكن أن يسدّ النقص في هذا الدور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استمارة طبقت على عينة بلغت(٢٧٠) معلماً ومعلمة من

المراحل الـــثلاث الأولى والثانيـــة والثانويـــة، وأسفرت الدراسة عن أنّ الجائزة تقوم بـــدور رائد في مجال الإصـــلاح المدرســـي بدولـــة الإمارات، وأفادت استجابات عيّنة الدراسة أنّ الجائزة أسهمت في نشر ثقافة التميّز وارتفـــع النموّ المهنيّ، وأوصـــت الدراســـة بضـــرورة مشـــاركة المعلّمـــين في صـــياغة معـــايير الجائزة(بلفقيه،٢٠٠٩م) وحاولـــت دراســـة "العمارين" تعرف أثر تطبيـــق مبـــادئ إدارة الجودة الشاملة في بلورة التميّز التنظيمي مـــن وجهة نظر العاملين في دائرة الجمارك الأردنية، وأثر تطبيقها في بلورة التميز التنظيمي، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٣٧٣) موظفاً وموظفة، وتوصلت الدراسة إلى إنّ المتوسط العام لأبعاد الجودة الشاملة في دائرة الجمـــارك الأردنيـــة جاءت بدرجة مرتفعـــة، وأنّ أبعـــاد التميّـــز التنظيمي كانت مرتفعة، وأوصت الدراســـة بضرورة أن تعزز دائرة الجمارك أبعاد الجـــودة الشـــاملة، واســـتغلالها في تعزيـــز التميّـــز التنظيمي(العمارين،٢٠٠٧م).

وقام "الدويري" بدراسة تناولـــت إدارة التميز في القطاع العام الأردني من وجهة نظر المديرين حول مدى تطبيق معـــايير التميّـــز؛ وتسليط الضوء على واقـــع إدارة التميّـــز في منظمات القطاع العـــام في الأردن، وتعـــرف مفهوم وعناصر إدارة التميّز كفلسفة إداريـــة حديثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصـــفي والاستبانة لجمع المعلومات، وأسفرت الدراسة عن أنّ النمط القيادي في المؤسسة يؤثّر علـــى مستوى تطبيق إدارة التميّـــز، وأنّ معوّقـــات التميّز تؤثّر سلباً على مســـتوى تطبيـــق إدارة التميّز في القطاع العام الأردني، وأهمّ المعوّقات التي تحدّ من توافر عناصـــر التميّـــز الإداري المعوّقات التنظيمية، والإدارة العليا، وأوصـــت الدراسة بضرورة توفير الحوافز لتعزيز السلوك المهني، والالتزام بأسس محددة لمنح المكافـــآت من أجل الحصـــول علـــى التميز(الـــدويري، ٢٠٠٦م)

وحاولت "الصيرفي" دراسة تحديد مفهوم وأبعاد الأداء المتميّز والشروط التي يســـتوحيها

الأداء ، وقياس درجة ممارسة معايير الأداء المتميّز لدى المديرين الأردنيين العاملين في القطاع الصناعي في الأردن، وتحديد العوامل ذات العلاقة بالأداء المتميّز، وأسفرت الدراسة عن أنّ المديرين الأردنيين يمارسون معايير الأداء الإداري المتميّز بدرجة منعدمة، ومن ثمّ أوصت بالاهتمام بتنمية مكونات الأداء من خلال البرامج التدريبية المكثّفة (الصيرفي، ٢٠٠٦م)

وهدفت دراسة "العوايشة" إلى تعرّف اتجاهات العاملين في القطاع العام الأردني نحو جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الوزارات والمؤسسات الأردنية التي شاركت في الجائزة في الدورة الثانية، وأسفرت الدراسة عن أنّ اتجاهات أفراد العينة نحو الجائزة كانت بشكل عام إيجابية، وأوصت بمحاولة الاستفادة من معايير وأهداف الجائزة وتطبيقها على أرض الواقع، وضرورة نشر الوعي بجائزة الملك عبد الله بشكل عام ونشر الوعي بمفهوم الجائزة وماهيتها ومعاييرها من خلال توزيع النشرات (العوايشة، ٢٠٠٦م)

وحاولت دراسة "التميمي" تعرف دور جوائز التميّز في تعزيز القدرة التنافسية للمنظمات، ومدى انعكاس حصول الشركة على جائزة التميّز على قدرتها التنافسية، وارتفاع مستوى ثقافة الجودة لمواردها البشرية من خلال الأنشطة التدريبية المتخصّصة، وأسفرت الدراسة عن الارتفاع في مستوى ثقافة الجودة لدى الموارد البشرية نتيجة اهتمام المؤسسة بالأنشطة التدريبية لتأهيل كوادرها مما أدّى إلى توافر خبرات وإمكانات كبيرة في الشركة أدّت إلى تطوير الأداء والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وأوصت الدراسة بضرورة مواصلة العمل لتعزيز القدرات التنافسية للشركة والالتزام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة(التميمي،٢٠٠٥م).

وأجرى" Kanji" دراسة هدفت إلى تحديد معايير نموذج التميّز، وفاعلية نظم قياس الأداء التقليدية في المؤسسات العامة،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على أربـــع مؤسســـات عامـــة في بريطانيا، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ نظم قياس الأداء التقليدية بهذه المؤسسات لا تدعم تميّـــز الأداء، ووضعت نموذجًا لتميز الأعمال تضمّن مجموعة من المعايير التي تؤدّي بالنتيجة إلى أداء متميّز للمؤسّسة إذا تمّ التركيز عليها وإدارتها بشكل فاعل، وهذه المعـــايير هـــي القيـــادة باعتبارها العنصر المحرّك الرئيس، ورضا العملاء والإدارة بالحقائق، وإدارة المـــوارد البشـــرية، والتحسين المستمر Kanji ، (٢٠٠٢)

المحور الثاني: دراسات اهتمّت بـــالإدارة المدرسية:

هدفت دراســـة "Fasasi" إلى تعـــرّف استراتيجيات ضمان الجودة في المدارس الثانوية في أوسون في دولة نيجيريا، واعتمدت الدراسة البحث الوصفي، والاستبانة كـــأداة لجمـــع المعلومات طبقت على عيّنة بلغت(١٩٠) مديراً ومعلماً من مديري المدارس، وأسفرت الدراسة عن أنّ موقع المدرسة كان له تأثير كبير علـــى وجود فروق في تحقيق الجودة بالمدرسة الثانوية، وأنّ ضمان الجودة بالمدرسة وظيفة أساســـية يشارك فيها جميع أصحاب المصلحة في النظام المدرسي من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور كما أنّ وظيفة الإدارة الرئيسة هي التخطـــيط والتنظيم والتوجيه والإشراف، وتقييم النظـــام المدرسي داخل المدرسة وتوجيه جميع الأنشطة نحو ضمان الجودة في المدارس كجـــزء مـــن استراتيجيات ضمان الجودة بالمدارس (Fasasi، 2014).

كمـــا أكّـــدت دراســـة (Mary& Virginia) على دور إدارة المعرفـــة في تطـــوير المؤسسة إدارتها وأهميتها كجزء من استمرارية الإدارة وتميّزها، وتوفّر المعلومات لمن يحتـــاج إليها، وتوفّر التكنولوجيا التي يمكن أن تـــدعم أهداف المؤسسة، والسيطرة على الإجـــراءات لتطوير المعرفة لتحقيق الأهداف التنظيمية، كما ينبغي أن تكون حصاد المعرفة متكاملة في المهامّ الإدارية للمؤسّسة لضمان أن يتمّ تضمين جميع الوحدات توثيق المعايير ووســـائل الإنتـــاج،

واستخدمها لتحسين العمليات وتميّز أداء العاملين في الوقت الراهن والمستقبل(2013، Mary& Virginia)، وأشارت دراسة " Stefan "إلى دور المعرفة في تطوير وتميز أداء المؤسسات التعليمية وكذلك الأفراد وذلك من خلال نقل المعرفة والحصول عليها وتقاسمها ونشرها، وتحويليها، والتعامل مع المعارف والاستفادة منها في صنع القرار واتخاذها، وتمكين مديري المدارس إدارة العمليات الإدارية والتنظيمية على المدى الطويل مما يسهم نهاية الامر في تمّيز أداء المؤسسة Stefan، 2013 .

وقام "النوح" بدراسة استهدفت تعرف مستوي الثقافة المدرسية السائدة بمدارس التعليم العام المتوسط والثانوي بمدنية الرياض، واستخدمت الدراسة المهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأسفرت الدراسة عن أن مجالات الثقافة المدرسية المختلفة تمارس بصورة كبيرة وأنها تلعب دوراً مهمًّا في تحقيق جودة المدرسة وتميزها، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء مديري المدارس صلاحيات أكبر في التعامل مع أنظمة العمل المدرسي بما يحقّق مصلحة العمل للمدرسة (النوح،٢٠١٢م)، وهدفت دارسة "الموسي" إلى الوقوف على عوامل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة الثانوية الحكومية والتي تؤثّر في قدرة القيادة الإدارية على الابداع الإداري، وبناء وصياغة رؤية استراتيجية ملائمة لتنمية الإبداع لدى القيادات المدرسية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة بلغت(١٠١) مديرة، وأسفرت الدراسة إلى أن هناك حاجة متزايدة لل اهتمام ببناء قدرات القيادات على الإبداع الإداري لمواجهة جميع المستجدات التكنولوجية المؤثّرة على البيئة المدرسية التي تسهم في جودة المدرسة وتميّزها (الموسي، ٢٠١٢م).

وقام "الهدلق" بدراسة استهدفت تعرف واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات

الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بجامعة الملك سعود، وأسفر ت الدراسة أنّ هناك ممارسة من قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية ، وأهمية البرمجيات المستخدمة في الإدارة المدرسية وأنها بحاجة إلى استخدام تلك التقنية بصفة مستمرّة لتواكب متطلّبات الإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام تقنية المعلومات وتدريب مديري المدارس على كيفية استخدامها في الإدارة المدرسية كمطلب رئيس لتحقيق التميز بالمدرسة (الهدلق،٢٠١٢م). وهدفت دراسة "أبي العلا" إلى تعرف واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في الطائف من وجهة نظر المشرفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأسفرت الدراسة عن أنّ درجة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في محافظة الطائف كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بأهمية التأكيد على عملية التخطيط لإدارة الأزمات علي مستوى المدارس والإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم (أبو العلا، ٢٠١٢م).

وهدفت دراسة "الديسطي" إلى تعرف أهمية مدخل الاستقلالية للمدرسة، وتحديد متطلبات تحقيق الاستقلالية الإدارية للمدرسة، وعلاقتها بجودة التعليم في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت عن وجود علاقة طردية بين تطبيق متطلّبات استقلال الإدارة المدرسية وبين جودة العملية التعليمية بها، وأنّ توافر استقلال المدرسة يسهم في تحقيق تميزها، وأوصت الدراسة بتشجيع المناطق التعليمية على استخدام الاستقلالية الإدارية للمدرسة باعتباره لازمًا للتحسين وتميز المدرسة (الديسطي،٢٠١٢م).وتناولت دراسة "آل شميخ" تحديد درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمات المدرسية بمنطقة عسير التعليمية، استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من جميع مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية، والبالغ عددهم(٧٣) مديراً،

والاستبانة كاداه لجمع البيانات، وخلصت إلى أنّ درجة الاحتياج التدريبية لجميع محاور أداة البحث الخمسة:(التخطيطية، والتنظيمية، والتوجيهية، والاتصالية، والتقويمية)لإدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية جاءت(كبيرة)،وأوصت بتعزيز وعي مديري المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية بأهمية إدارة الأزمات المدرسية، والتخطيط المسبق لها، وعقد دورات تدريبية لهم في مجال إدارة الأزمات المدرسية بصفة دورية، وفي ضوء احتياجاتهم التدريبية(آل شميخ ،١٤٣٣هـ).

وتناولت دراسة" حسن" تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حلّ المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان والكشف عن إبراز المعوّقات التي تعيق المشاركة المجتمعية لحلّ المشكلات المدرسية، ووضع مقترحات يكون من شأنها الإسهام في زيادة فاعلية المشاركة المجتمعية لحلّ تلك المشكلات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عيّنة(٣٠٠)معلماً ومعلمة، وأوصت بأهمية وضع خطّة قومية لتقويم وتطوير مساندة الجهات الإدارية لمؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في مجال التعليم من خلال تبسيط إجراءات ترخيص المدارس ممّا يؤدّي إلى قيام المشاركة المجتمعية بدور فاعل في تجويد العمل المدرسي وتميّزه(حسن،٢٠١١م).

وقام" محمد" بدراسة لتحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لدي مديري المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدارسة، وأسفرت عن قصور تفعيل الثقافة التنظيمية بالمدارس، وقصور ممارسة جوانب الإبداع الإداري، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام مدير المدرسة بالإبداع الإداري، وتبني الوسائل المحفّزة لعملية الإبداع الإداري للإسهام في إيجاد بيئة تعمل على التميّز (محمد،٢٠١١م)، واستهدفت دراسة "إبراهيم" تعرف واقع الإبداع الإداري لدي مديري مدارس الثانوية بمحافظة عدن من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المعلّمين،

وأسفرت الدراسة عن وجود ممارسة لمهارات الإبداع الإداري لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية بمحافظة عدن، وأوصت الدراسة بأهمية تنمية الإبداع التفكير الإبداعي لدي مديري المدارس والمعلمين باعتباره يلعب دوراً أساسيًّا في تحقيق جودة المؤسسة التعليمة ويسهم في تميزها (إبراهيم،٢٠١١م).

وأكّدت دراسة "Enu& Esu" "إعادة هندسة التعليم في المدارس النيجيرية، وأسفرت عن وجود اضمحلال في المجتمع النيجيري أدي إلى تدنّي مستوى القيم الأخلاقية في المجتمع والعنف، وانخفاض الشجاعة الأدبية، وضعف قيم النظام، وأنّ القيادة لم تكن قادرة على تسخير الموارد اللازمة لتحفيز التنمية الوطنية، وأوصت الدراسة بأهمية إعادة هندسة التعليم في مدارس نيجيريا، وتطوير واستحداث سياسة وطنية بشأن تعليم القيم، ووضع سياسة وطنية لتعليم القيم كأداة مرجعية من شأنها تحقيق التنمية الشاملة (Enu.& ،Esu 2011).

وهدفت دراسة "أبي الكشك" إلى تعرّف درجة أداء مديري المدارس لأدوارهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية العربية في ظلّ تحدّيات العصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات طبّقة على(١٤) مديراً،(١٤٣)معلمًا من المدارس الثانوية والمتوسطة والابتدائية في منطقة الجوف، وأسفرت الدراسة عن وجود تسعة أدوار رئيسة لأداء مديري المدارس، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز مديري المدارس على الأدوار التي تعمل على تنمية الإبداع وإجراء البحوث والدراسات في المدرسة حتي تتواكب مع المتغيّرات وتكون قادرة على المنافسة والتميز(أبو الكشك،٢٠١١م).

وقامت "الغيث" بدراسة حاولت فيها تحديد الاحتياجات التدريبية لمهام الإدارة المدرسية لدي مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، ورصد واقع أسلوب ممارسة مديرات مدارس التعليم العام الثانوية بمنطقة الرياض لمهام الإدارة المدرسية، وتحديد خصائص

الإدارة المدرسية الناجحة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة طبّقت على(٢٢) من مديرات المدارس الثانوية الحكومية النهارية للبنات، وأسفرت الدراسة عن ضرورة تدريب المديرة على إنجاز المهامّ الصعبة، واستخدام أساليب التحفيز وإثارة الدافعية للمعلّمات في المدرسة، وأوصت بضرورة تنفيذ برامج تدريبية تغطي احتياجات الإدارة المدرسية(الغيث،٢٠١١م).

وهدفت دراسة "Berrett" إلى تعرّف توجّه مدرس التعليم الابتدائي في تترانيا مقارنة مع نظيره في إنجلترا نحو الهوية والمسؤولية الاجتماعية، وأوضحت الدراسة أنّ المدرسين التترانيين يرون هويتهم الاجتماعية ومسؤولياتهم المهنية بأنها مشتركة مع الآباء والمجتمع المحلّي والإدارة التعليمية وتمّ عمل مقارنة مع النظريات الإنجليزية الخاصّة بالمسؤولية المهنية لكي تتعرّف على بعض الدروس فيما يتعلّق بتنفيذ وتفسير التقويمات المرتبطة ببرامج معيّنة تقوم الدراسة بتطبيقها (Berrett2009) وحاولت دراسة "Achilles"مناقشة التنمية المهنية كطريقة لبناء القدرة وتطوير الأساليب التي تربط بين التنمية المهنية والتغيّرات في سلوك المعلّم والمخرجات الطلابية المحسنة، وأسفرت الدراسة عن أنّ المعلمين تستخدم الأساليب البحثية المتاحة والقائمة على أساس علمي في تحسين العملية التعليمية، وتوصّلت الدراسة إلى نموذج جديد للتنمية المهنية، ووضع قائمة اختبار لتنمية العاملين وأداة مسح لجمع البيانات والتي تحسّن من أداء المعلمين ومن ثمّ أداء الطلاب وتكون النموذج من ستّ مراحل لمساعدة صانعي السياسات والممارسين(Achilles) ، (2009).

وهدفت "عسيري" إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى المشرفات التربويات في منطقة عسير التعليمية، ووضع آليات مقترحة لتطوير إدارة الوقت لديهن في ضوء أسلوب الإدارة بالأهداف، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصّلت إلى أنّ واقع إدارة

الوقت لدى المشرفات في مجالات (التخطيط، والاتّصال والتفاعل، والإبـداع والتجديـد، ومواجهة مشكلات العمل) كانـت بدرجـة متوسطة بشكل عامّ، وأوصت الدراسة بتطوير آليات إدارة الوقت باستخدام أسلوب الإدارة بالأهداف(عسيري، ١٤٣١هـ).

وهدفت دراسة "الشـريان" إلى وضـع تصوّر مقترح للتغلّب على معوقـات تطبيـق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية، وتعرف أهمّ المقترحات الإجرائية لتفعيلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومـات، وأوصت بتوفير المنـاخ الـديمقراطي داخـل المدرسة حتى يمكن تطبيق خطـوات الجـودة الشاملة، وتدعيم الدورات التدريبية للقـائمين على إدارة المدرسة الابتدائية، وإجراء قيـاس مستمر لمدى رضا الطلاب عـن الخـدمات التعليمية، وتحسين سبل الاتصال داخل المدرسة في إطار مناسب وطيب من العلاقات الإنسانية الحميمة، والعمل على إيجاد قنـوات اتصـال مفتوحة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها مـن أجل خدمة الأهداف المشتركة، وتكوين لجان إدارية للقيام بجـولات ميدانيـة مـن أجـل الاضطلاع على الأوضاع والأجواء الدراسـية في كافة مدارس السعودية(الشريان،١٤٣٠)، وتناولت دراسة "Blair" تعرف استراتيجيات تطبيق برنامج الإصلاح المدرسـي الشـامل لإرشـاد المعلمـين والمـديرين في المـدارس الابتدائية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ تعـديل اتجاهات بعض الطلاب والمعلمين عن طريـق نشر روح التعاون داخل المدرسة الابتدائيـة، ومشاركة الآباء في بناء تصوّر للبيئة المدرسـية التي يريدونها لأبنائهم، وأوصـت الدراسـة بضرورة تكامل خطّة الإصلاح المدرسي مـع العوامل المؤثرة على العملية التعليمية، ومساعدة مدارس التعليم العام على تحديد احتياجاتها من الموارد البشرية اللازمـة لإحـداث إصـلاح مدرسي شامل Blair ،(2008).

وهدفت دراسة" Capers" إلى تعـرف المشكلات المدرسية التي تعوق عملية الإصلاح

المدرسي الشامل التربوي الأمريكي، وتطبيق استراتيجيات تمهين المدرسة، وتنظيمها، وتلبية الاحتياجات المدرسية عن طريق توظيف المناهج وطرق التدريس والتقويم وإدارة الفصل، والإدارة المدرسية، والنموّ المهنيّ، والارتباط الأسري بالمدرسة والمجتمع، وتوصّلت الدراسة إلى أهمية توسيع حلقات الحوار حول القوى الشخصية والتنظيمية التي تؤثّر على العمل المدرسي، وبناء علاقات قوية بين المدارس وخبراء التربية، ويتخطّى دور إدارة المدرسة حدوده التقليدية إلى التعاون مع مؤسسات المجتمع، وربط كفاءات المعلمين بالتعاون مع إدارة المدرسة للتغلب على معوقات تنظيم العمل المدرسي التي تواجه إدارة المدرسة Capers، (2008).

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، يتّضح ما يلي:

- عدم وجود دراسات عربية تناولت موضوع الدراسة الراهنة، عدا دراسة "النوح"(٢٠٠٩)، مع الأخذ في الاعتبار اختلاف توجهها وتركيزها؛ حيث ركزت على البحث تقويم الجائزة من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى اختلاف عيّنة الدراسة ومجالها.

- تأكيد أغلب الدراسات السابقة على أهمية التميّز وجوائزه في العملية التعليمية، لما له من تأثير على دافعية المعلمين والطلاب، وإصلاح العملية التعليمية.

- تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بتناول موضوع التميز وجوائزه في التعليم العام، كما تتشابه وبعض الدراسات السابقة في اهتمامها بالتوجه نحو تحقيق التميز في المدارس لتحسين العملية التعليمية.

- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها تجري على بيئة التعليم العام في منطقة عسير التعليمية، وفي استهدافها تعرف وضع تصوّر مقترح لتطبيق

معايير ومؤشرات التميّز في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية.

- استرشاد الدراسة الحالية وإفادتها من الدراسات السابقة، سواء في الاعتماد على المنهج الوصفي، أو في بناء أداة الدراسة الميدانية، خاصّة تحديد المقومات اللازمة لتحقيق التميز في مدارس التعليم العام.

- يتّفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة على أهمية مديري المدارس في سير العمل التربوي بشكل عام في تطوير العملية التعليمية وتميّزها بمدارس التعليم العام.

الإطار النظري :

المحور الأول: واقع التميّز وجوائزه في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

تعتبر جوائز التميّز حافزاً مهمّا لتحقيق التقدّم في المجالات المختلفة في المجتمعات، وقد أدرك القائمون من أولي الأمر في المملكة أهميتها في حفز العلماء والمخترعين والعاملين في مجالات التربية والتعليم والنواحي الاقتصادية والاجتماعية فضلاً عن طلاب العلم في الجامعات والكليات المنتشرة في ربوع المملكة، ومن هنا تعددت الجوائز وزاد الاهتمام بها، وسوف نقوم في هدا البحث بمحاولة رصد هذه الجوائز، ومجالاتها، والجهات المانحة لها، فضلاً عن الفروع المختلفة التي يسعي المتقدمون لها للفوز في مجالاتها بدراساتهم وأبحاثهم وأعمالهم وجهودهم ومنشآتهم ومؤسساتهم الاقتصادية، وتعد جوائز الجودة وميدالياتها المكافئة المناسبة والحيوية لكلّ جهود المؤسسات في سعيها نحو تحقيق أهدافها المختلفة، وبالتالي فإنّ النجاح في تطبيقات الجودة وأنشطتها وأنظمتها سيكون مرهونًا بحصول المؤسسة على التقدير(الذي يكون في الأغلب معنوياً) من عدمه، إذ إنه وفي إطار دور المملكة العربية السعودية وجهودها في تعزيز الدور الثقافي والإنساني للمملكة على مستوى العالم؛ تسعى وزارة التربية التعليم إلى إتاحة الجائزة على المستوى الإقليمي والعالمي (اللائحة التنظيمية لجائزة التربية والتعليم للتميّز ،١٤٣٤ه: ٦٢).

وتسعى وزارة التربية والتعليم إلى نشر ثقافة التميز بين أعضاء مجتمع التعلم في وزارة التربية والتعليم، بما يحقّق أهداف وزارة التربية والتعليم في إعداد جيل صالح ينهض بمستقبل البلاد في إطار القيم الإسلامية السامية، فاستحدثت "جائزة التربية والتعليم للتميّز" لتشجيع الممارسات التربوية المتميّزة في كافّة قطاعات وزارة التربية والتعليم على مستوى الميدان، والتي تشتمل علي عدد من الجوائز الفرعية منها: جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة، والمرشد الطلابي المتميّز، والمعلّم المتميّز، والمشرف التربوي المتميّز، ويمكن التعرّض لأهداف الجائزة بصفة خاصّة وشروطها، وأهداف وشروط كلّ جائزة فرعيّة على النحو التالي:

١- جائزة التربية والتعليم للتميّز:

تهدف الجائزة بشكل عام إلى تشجيع الممارسات التربوية المتميّزة في كافة مؤسسات وزارة التربية والتعليم علي مستوي الميدان وإبرازها، والعمل على تحقيق الأهداف الفرعية التالية: تشجيع التميّز في التعليم العام، وتقدير المعلّم والمدير والطالب، والمدرسة المتميّزة، ونشر ثقافة التميز، والإبداع، والجودة، والالتزام، والإتقان ،وإبراز دور المعلّم والمعلّمة وأهميتهما ومكانتهما في المجتمع ،وإذكاء روح التنافس الشريف ما بين التربويين والتربويات لتقديم أفضل ما لديهم من ممارسات، تطوير الممارسات التربوية والإدارية ،والارتقاء بمستوى الأداء(دليل جائزة التربية والتعليم للتميز الطبعة الرابعة: ٣).

يتكوّن الهيكل التنظيمي للجائزة من عدد من اللجان منها اللجنة الإدارية الإشراقية العليا بوزارة التربية والتعليم والتي تتكوّن من الأمانة العامة تكون بقرار من رئيس اللجنة الإشراقية العليا وتضمّ كلّ من المشرف العام على الجائزة، والأمين العام للجائزة، ومنسّق الجائزة بالوزارة، ومساعد المنسّق لتعليم البنات، وممثّل الشريك الاستراتيجي، ورئيس اللجنة العملية، ورئيس اللجنة الإعلامية، واثنين من أصحاب الخبرة والاختصاص، واللجنة

العملية، ولجنة الجائزة بإدارة التعليم يوضحها الشكل التالي شك رقم (١) (دليل جائزة التربية والتعليم للتميز الطبعة الرابعة:٣).

وتتكوّن هذه الجائزة من عدد من الجوائز الفرعية التي تتعلق ببعض عناصر منظومة العملية التعليمة، ومن هذه الجوائز الفرعية ما يلي:

أ- معايير جائزة المعلّم المتميّز:

تسعى جائزة المعلّم المتميّز إلى انتقاء المعلّم الأكثر تميّزاً بين زملائه على مستوى المدرسة ثم على مستوى مكتب التربية والتعليم، ثمّ على مستوى إدارة التعليم وانتهاء على المستوى الوطني،

ليتمّ تكريم المعلّم الأكثر تميزاً في الأداء على مستوى المملكة العربية السعودية، لذا كانت المعايير تتوجّه إلى تقدير المتميّزين والأكثر تميّزاً،

وليس تقدير الممارسات العادية، وقد تمّت إتاحة التقديم للجائزة لجميع المعلمين والمعلمات في كافة مدارس المملكة العربية السعودية في الداخل والخارج، وأتيح التقديم لكافّة منسوبي المدارس الحكومية والأهلية دون تمييز، بما يعزّز ثقافة احترام الآخر واحترام الثقافات والتنوع الإنساني، وهو ما دعت إليه مواثيق الأمم المتّحدة التي وقّعت عليها المملكة العربية السعودية، وبما يسهم في تحقيق عالمية الجائزة وتشجيع المعلمين والمعلمات على التميّز في الأداء التدريسي تحقيق الجودة والإتقان التي يحثّ عليها ديننا الإسلامي الحنيف. ويوضّح الجدول التالي رقم (١) عدد المجالات والمعايير والمؤشّرات للمعلم المتميّز بالجائزة (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المعلّم المتميّز، الطبعة الرابعة:٤٢).

ب -معايير جائزة المرشد الطلابي المتميز:

ويوضّح جدول(٢) عدد المجالات والمعايير والمؤشّرات للمرشد الطلابي المتميّز (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المرشد الطلابي المتميّز الطبعة الرابعة).

ج- معايير جائزة المشرف التربوي المتميز: ويوضح جدول(٣) عدد المجالات

والمعايير والمؤشرات للمشرف التربوي المتميّز (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المشرف التربوي المتميز الطبعة الرابعة).

د- جائزة خادم الحرمين الشريفين لتكريم المخترعين والموهوبين:

أنشئت جائزة خادم الحرمين الشريفين لتكريم المخترعين والموهوبين بقرار من مجلس الوزراء وتهدف إلى الإسهام في تطوير مجالات العلوم والتقنية في المملكة، والمنتجات القائمة عليها، دعماً للتحول إلى مجتمع المعرفة وتشجيع وتكريم المخترعين والموهوبين المتميزين في المجالات العملية، والتقنية والإنتاج الفكري بالإضافة إلى تنمية روح الإبداع، والابتكار، والاختراع، وتحفيز المواهب والقدرات وأنشئت جائزة خادم الحرمين الشريفين لتكريم المخترعين والموهوبين بقرار مجلس الوزراء رقم (٣١٢) وتاريخ ٦/٩/ ١٤٣١هـ بهدف تحقيق الآتي:

- الإسهام في تطوير مجالات العلوم والتقنية في المملكة، والمنتجات القائمة عليها، دعماً للتحول إلى مجتمع المعرفة.
- تشجيع وتكريم المخترعين والموهوبين المتميزين في المجالات العملية، والتقنية والإنتاج الفكري
- تنمية روح الإبداع، والابتكار، والاختراع، وتحفيز المواهب والقدرات.
- تحفيز طاقات أفراد المجتمع، وحثهم على التنافس المثمر، وتحفيزهم على الابتكار في المجالات العملية والتقنية المختلفة.

وللجائزة لائحة تنظيمية منظمة لها للمخترعين والموهوبين تتمثّل في عدد من المواد هي:

المادة الثانية التي نصّت على أن يتمّ الترشيح لنيل الجائزة من خلال أمانتها العامة عن طريق أفراد أو هيئات أو مؤسسات علمية وثقافية معتبرة، والمادة الثالثة تمنح الجائزة للمتميزين من الذكور والإناث في المجالات

العملية والتقنية والإنتاج الفكري لكـــلّ مـــن الفئتين الآتيتين فئة المخترعين فئة الموهـــوبين، المادة الرابعة يشترط فيمن يُرشّح من المخترعين ما يأتي:وتمثلت الشروط الخاصة للتقديم علـــى الجائزة لفئة المخترعين(موقع جـــائزة خـــادم الحرمين لتكريم المخترعين والموهوبين).

- أن يكون الطلب مقدّمًا مـــن المخترع نفسه، أو من أحد ورثته الشرعيين إذا كان متوفى، أو من أحد المشاركين إذا كـــان الاختراع مشتركاً بين أكثر من شخص مـــع وجوب أن يُرفق بالطلب الموافقـــات الخطيّـــة لجميع المشاركين والورثة على تقديم الاختراع للجائزة.
- أن يكون المتقـــدّم للجـــائزة حاصلاً على براءة اختراع قبل تقديم الطلب.
- أن تكون بـــراءة الاختـــراع المقدمة للجائزة صادرة من مكتـــب بـــراءات اختراع حكـــومي طبـــق منـــهج الفحـــص الموضوعي على البراءات الصادرة منه.
- توفر الإضافة المعرفية والتميّز العلمي والتقني والنفع للوطن خاصة وللإنسانية عامّة في الاختراعات المقدّمة للجائزة.
- أن يكون لغير السعودي المتقدّم للجائزة إسهام في خدمـــة المملكـــة العربيـــة السعودية.
- يجوز التقدّم بأكثر من بـــراءة اختراع على أن تكون كلّ بـــراءة اختـــراع بطلب مستقل، ولا يجوز تقديم أكثر من براءة اختراع في الطلب الواحد.
- لا يحقّ لمن يملك براءة اختراع وليس الاختراع مسجلاً باسمه كمختـــرع أو باسمه كفرد من مجموعة من المخترعين أن يتقدم للجائزة.

- أن لا تكون براءة الاختـــراع المقدمة للجائزة سبق تقديمها لهذه الجائزة سواء فاز بها مقدم الطلب أو لم يفز.

اما الشروط الخاصة للتقديم على الجائزة لفئة الموهوبين فتتمثّل فيما يلي:

- أن يكون مقدّم الطلب علـــى قيد الحياة عند التقديم وأن يقوم بتقديم الطلب بنفسه، وفي حالة وفاة مقـــدّم الطلـــب بعـــد التقديم، يقدم ورثته الشرعيون الموافقات الخطية منهم جميعًا على استمرار التقديم للجائزة.

- توفر إســـهامات وإنجـــازات للمتقدم في مجال موهبته داخل المملكة العربية السعودية.

- تميّز المتقدّم للجائزة في مواضيع الجائزة المعلن عنها كالحصول علـــى مركـــز متقدّم أو جائزة متميّزة في مســـابقة محليـــة أو إقليمية أو عالمية أو اختيار المتقدّم كشـــخص متميّز من قبل جهات علمية متخصّصة ومعتبرة في مواضيع الجائزة المعلن عنها.

- أن يُظهر سجل إنتاج وإنجازات وإسهامات المتقدّم للجائزة تميّزًا غير مسبوق في أدائه المهني والعلمي في نفس مواضيع الجـــائزة المعلن عنها.

أن يشتمل ســـجل إنتـــاج وإنجـــازات وإسهامات المتقدّم للجائزة علـــى منتجـــات وأعمال ملموسة في مواضيع الجـــائزة المعلـــن عنها. وتنصّ المادة السادسة علي منح كلّ فائز بالجائزة وسام الملك عبدالعزيز وفقـــاً لنظـــام الأوسمة السعودية، بعد أن يرفع مجلس الأمنـــاء إلى المقام السامي توصية بذلك مـــع الدرجـــة المقترحة، على ألا يتجاوز عدد الفـــائزين في السنة عشرة فائزين في كلا المجـــالين، والمـــادة السابعة تنص على أن مبلغ الجائزة مليون ريال يمنح لعشرة فائزين، ويكون الحد الأعلى لكلّ فائز مائة ألف ريال، والمادة الثامنة يجـــوز أن يتقاسم الجائزة الواحدة في كلّ مجال أكثر من شخص، ويُقسّم مبلغ الجائزة بينهم، وتـــنصّ المادة التاسعة على أن تمنَح الجائزة سنوياً،

-

وتُسلّم في حفل سنوي يُشرِّفه خادم الحرمين الشريفين أو من ينيبه، والمادة العاشرة تنصّ علي أن

تُحجب الجائز المقرّرة في أيّ من المجالات المحددة إذا لم تستوفِ شروط الترشيح.

هـ - معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميزة في وزارة التربية والتعليم:

المعايير عبارات وصفية تحدد بوضوح ما يجب أن تكون عليه الإدارة والمدرسة المتميزة ومعرفتها من العاملين فيها وتطبيقها داخل المدرسة، والمدرسة المتميّزة مؤسّسة تعليمية تربوية تعنى ببناء المتعلمين بناءً متميّزاً بهدف ترجمة أهداف التعليم إلى سلوكيات وقيم إيجابية وإعداد المتعلمين فيها لحياة ناجحة مع التركيز على المهارات الحياتية التي تحقق هذه الأهداف عبر وسائط وتقنيات متطورة (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المدرسة والإدارة المتميزة، ١٤٣٤هـ،٤). يمكن عرض لمعايير ومراحل التقدم للجائزة على النحو التالي:

أ- معايير ومؤشرات الإدارة والمدرسة المتميزة .

يوضح الجدول(٤) مجالات وعدد المعايير والمؤشرات للجائزة بشكل اجمالي

ويكمن تعرف معايير ومؤشرات الجائزة بشكل تفصلي من الجدول التالي:

المجال الأول: التميز القيادي: ويقيس هذا المجال قدرة القائد التربوي على التأثير في مرؤوسيه من خلال التحفيز والتوجيه ودعم الأنشطة لتحقيق أهداف المدرسة جدول رقم (٥) .

المجال الثاني: الثقافة المؤسسية، ويقيس هذا المجال مجموعة القيم السائدة بين أعضاء المجتمع المدرسي التي تحدد الإطار للتعامل بين الأعضاء جدول (٦).

المجال الثالث: الجودة ، ويقيس هذا المجال مدى تحقّق بعض العناصر الرئيسة للجودة بالمدرسة جدول (٧) .

المجال الرابع :مجتمع التعلـيم والـتعلم ، ويقيس هذا المجال الأسس والمعـايير اللازمـة لتحقيق بيئة تعليمية جاذبة جدول (٨) .

المجال الخامس: التنمية المهنية ويقيس هذا المجال مدى ترسخ ثقافة التنمية المهنية وتطوير الذات لدى العاملين في المدرسة، وتزويدهم بما هو جديد في مجال عملهم جدول (٩).

المجال السادس: المدرسة الرقمية ويشـير هذا المجال إلى استخدام وتوظيف التقنيـة في مجالات العمل المدرسي جدول (١٠).

المجال السابع : الشراكة المجتمعية ويقيس هذا المجال العلاقات والتواصل بـين المدرسـة وبين المجتمع المحلي جدول (١١).

المصدر: (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المدرسة والإدارة المتميّزة، ١٤٣٤هـ، ٤-٩).

ب-مراحل التقييم للمدرسة المرشّحة:

تمرّ المدرسة المرشّحة للتقدّم للجائزة بعدد من المراحل هي (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المدرسة والإدارة المتميزة، ١٤٣٤هـ).

- مرحلة التقييم على مسـتوى مكتب التربية والتعليم:

يقوم مدير مكتب التربية والتعليم (بنين / بنات) من خلال لجنة بمراجعة طلبات المدارس المرشحة والتأكد من انطباق الشروط عليها ، ويتمّ تقييمها في ضوء المعايير الفنية المحـددة، الرفع بمدرسة مرشحة عـن مكتـب التربيـة والتعليم على أن تكون حصلت على(٧٠%) فاكثر من درجات التقييم.

- مرحلة التقييم على مسـتوى إدارة التربية والتعليم:

يقوم مدير الإدارة مـن خـلال لجنـة بمراجعة طلبات المدارس المرشحة والتأكد مـن انطباق الشروط عليها، ويتم تقييمه في ضـوء المعايير الفنية المحددة، والرفع بمدرسة واحدة عن الإدارة للوزارة للتنافس على المستوى الـوطني في كل فئة من فئـات الجـائزة اذا حصـلت على(٨٠%) فأكثر من درجات بطاقة التقييم، وبالنسبة للمدارس السعودية بالخـارج تقـوم إدارة المدارس السعودية بالخارج بوزارة التربية

والتعليم بعملية التقييم، وتختار مدرسة من كل دولة يتنافسون فيما بينعهم، ليتم الرفع بمدرسة واحدة للمنافسة على المستوى الوطني، وذلك وفقا لنفس آليات الترشيح والتقييم على ادارات التربية والتعليم.

- مرحلة التقييم النهائي على المستوى الوطني:

تقوم أمانة الجائزة "اللجنة العملية" بمراجعة ملفات المدارس المرشحة من إدارات التربية والتعليم بالمملكة، وكذلك المدرسة المرشحة عن المدارس السعودية بالخارج، والتأكد من انطباق الشروط وحصول كل مدرسة على(٨٠%) فأكثر من درجات بطاقة التقييم في المرحلة السابقة، والاطلاع على كافة شواهد التميز الأخرى ، ويتم التقييم في ضوء المعايير الفنية المحددة.

المحور الثاني: مبررات الاهتمام بتطبيق معايير التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

١- الاهتمام بالجودة بالمؤسسات التعليمية:

أصبحت الجودة من الخصائص التي تميز المجتمعات المتقدمة علي النامية، وذلك لقدرتها علي استغلال الإمكانات والموارد البشرية لتحقيق الأهداف المنشودة لمؤسساتها ؛ وتزايدت المحاولات الجادة للمؤسسات التعليمية لاعتماد أساليب ملموسة لتقييم جودة الأداء بها، بعض هذه الأساليب معروفة، وشاع استخدامها لعدة سنوات (Kulkarni ،2005:509، ومن أشكال الاهتمام بالجودة في التعليم جودة المعايير القياسية؛ فعلى مستوى الاتحاد الأوروبي يوجد اهتمام بقضية الجودة في مؤسسات التعليم، بدء من مؤتمر بولونيا، ثم استراتيجية لشبونة، وأخيرا وضع الإطار الاستراتيجي لأوروبا من أجل التعاون في مجال التعليم الذي اعتمده مجلس الاتحاد الأوروبي في مايو (٢٠٠٩م)، كما شددت استراتيجية الاتحاد الأوروبي على البلدان بالاهتمام بقضية الجودة في مؤسسات التعليم، بهدف إنشاء

منطقة التعليم العالي الأوروبي عـالي الجـودة بحلول عام(٢٠١٠م)، وقد وضع إعلان بولونيا في يونيو(١٩٩٩م) سلسلة من الإصـلاحات اللازمة لجعل التعليم الأوروبي أكثر قدرة على المنافسة والجاذبية بالنسبة للأوروبيين وللطلاب مـن القـارات الأخـرى (2008: 5 :Aseguramiento).

ومن معايير الحكم على جودة المؤسسات التعليمية المباني المدرسية، والإدارة المدرسـية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والمنـاهج الدراسية، البحث العلمي، وتقنيات التعلـيم، الاختبارات؛ فالمباني الجامعية من العناصر الـتي يمكن تطبيق آليات الجودة فيها من خلال عدد من المعايير مثل: تصميم المبنى، وتأثيراته النفسية على عضو هيئة التدريس والطلاب، من حيث الشكل والسعة والتهوية والموقع وأيضاً تصميم حجرات الدراسة وإضاءتها وألوانها، وما تحتويه من أدوات تعليمية ووسائل تقنية مثل: السبورة الذكية، واسـتخدام التلفزيـون والفيـديو، والعارض الضوئي الذي يساعد الطلاب على اكتساب المعلومة بأسلوب شـيق Paino)، 2008:27).

ومنها أيضاً التنمية المهنية لعضو هيئـة التدريس الذي يعدّ الركيـزة الأساسـية في العملية التعليمية، من حيث الإعداد والرقـي بكفاءته، وتطوير قدراته ومهاراته، وتوفير الجوّ المناسب له ، كما يعدّ الطلاب من العناصـر المهمّة عند تقييم جودة مؤسسات التعلـيم، وتعدّ الجودة في التعليم مـن أهـمّ الوسـائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسـين بنيـة النظام التعليمي بمكوناته المادية ، بل وأصبحت ضرورة ملحة، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعـة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضـر من أجل تحسين التعليم(العـاجز ونشـوان، ٢٠٠٧م:١٦٩).

وتهدف جهود ضمان الجودة إلي الارتقاء بمستوي الممارسات التعليمية بما يضمن تحقيق أقصي استفادة من الموارد وصولاً إلي مخرجات عالية الجودة. وتشمل جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول إلي مستوي أداء معـين أو

الحفاظ عليه أو تطويره من خلال الالتزام بمعايير تؤدّي إلي خدمات تحقّق متطلّبات الأداء(النجار، ٢٠٠٧م:٤).ومن ثمّ فإن ضمان الجودة بالمدرسة وظيفة أساسية يشارك فيها جميع أصحاب المصلحة في النظام المدرسي من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور كما أن وظيفة الإدارة الرئيسة هي التخطيط والتنظيم والتوجيه والإشراف، وتقييم النظام المدرسي، والتنس يق بين المعلمين والموظفين الآخرين داخل المدرسة نحو ضمان الجودة في المدارس كجزء من استراتيجيات ضمان الجودة بالمدارس (Fasasi، Oyeniran، 2014).

٢- بروز الاقتصاد القائم على المعرفة:

أصبح اقتصاد المعرفة أحد التوجّهات الاقتصادية الرئيسة في العالم الذي يتميّز بسرعة نموّه وتطوّره، ولا يعرف الحدود الجغرافية، فهو يعتمد بشكل رئيس على رأس المال المعرفي، ومن ثمّ يجب على المؤسّسات التعليمية، استثماره في تحسين الأداء والحصول على الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم (السلمي،٢٠٠٢م:٢١٥).ولقد أدى اقتصاد المعرفة إلي ظهور بني أساسية جديدة مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات بدأت تؤدي دوراً مهمًّا بشكل متزايد، فقد أدى انتشار تكنولوجيا المعلومات إلى تغيير طبيعة المعرفة، وإعادة تشكيل مؤسسات التعليم Mok ، 120: (2003).

والانتقال الواضح إلى اقتصاد المعرفة، وما رافقه من مظاهر وقوانين جديدة غيرت بصورة جذرية مفاهيم النظرية الاقتصادية التقليدية، فضلاً عن ظهور مجتمعات المعلومات والمعرفة، وبالتالي تبدّلت مكامن وآليات بناء القوة الحضارية، وتحوّلت القيمة من المادة إلى المعرفة، وانتقلت مزايا المنافسة إلى موارد المعرفة (غنيم ، ٢٠٠٤م:٢١).كما أصبحت المعرفة ورأس المال الفكري من أهمّ ركائز الاقتصاد المعرفي، فضلاً عن أنّ المعرفة ذاتها تعدّ مجالاً واسعاً للتعاون بين المنظمات عبر تبادلها(الكبيسي،٢٠٠٨م:١٣٢)، ولقد تبنّى

البنك الدولي اتجاهاً في التعليم عـرف باسـم التعليم من أجل اقتصاد معرفي يهدف إلى وضع إطار مفاهيمي حول التعليم والاقتصاد المعرفي، وذلك لمساعدة المخططين في الدول النامية علي بناء نظم تعليمية فاعلة، كما أن هذا الاقتصاد يتميز بالوفرة وليس بالندرة ،وتتناقص فيه أهمية المكان، ويعتبر رأس المال البشري فيه المكـوّن الرئيس، ويضع التعلم، سواء من خلال الفعل، أومن خلال الاستخدام، أو من خلال التفاعل علـى رأس أولوياتـه(العربي ، ٢٠٠٦ م :١٨٢).

وهذا يفرض على المؤسسات التعليميـة مهمّة كبيرة لملاحقة السرعة الفائقة في عصـر المعرفة، فلم تعد النظرة إلى المؤسسات التعليمية نظرة تقليدية يحفظ فيها الطالب قـدراً مـن المعلومات لإظهارها آخـر العـام في ورقـة الامتحان، بل أصبح الطالب فرداً في مجتمـع عالمي، يرى نفسه مـن خـلال المكتبـات الإلكترونية والمعلومات المصنفة موضوعياً التي تحوي مواد من الوسائط المتعددة التي يستطيع من خلالها الوصول إلى المعلومات في الوقـت والمكان المناسبين (ناس،٢٠٠٩م:٢٥٩).

٣- الثـورة التكنولوجيـة للمعلومات وتزايد أخطارها على التعليم العام:

تؤكّد الثورة العملية أنّ هنـاك عصـراً جديداً يختلف اختلافًا كليًّا عن العصر الماضي، فالتغيّرات والتطوّرات كبيرة ومتزايدة ومؤثّرة على مختلف منـاحي الحيـاة الاقتصـادية أو الاجتماعية أو السياسية أو العملية أو التعليمية، وهي ثورة يستخدم فيها الكمبيوتر وغيره من أنظمة تكنولوجيـا المعلومـات في مختلـف المؤسسات التعليمية مما أثّر تأثيراً مباشراً علـى نظمهـا وبرامجهـا التعليميـة واستراتيجياهـا(مالوترا،٢٠٠٠م:٤٣٨). وبالرغم من التغيرات التكنولوجية وتأثيرهـا على المؤسسات التعليمية سواء من داخلها أو خارجها، إلا أنها ما زالت تتبع أساليب تقليدية في جميع العمليات الإدارية والتعليمية في الوقت الذي أصبحت فيه التكنولوجيا وأنظمة وبنوك المعلومات ضرورة وليست ترفًا علميًّا في تطوير

أنظمة المؤسسات التعليمية (صـــلاح ،١٩٩٤ م:٣٢٤).

ومن ثمّ يجب على التعليم القيام بعمـــل الإجراءات التي من شأنها مواجهة التحـــدّيات التكنولوجية والمعلوماتيـــة وتزايـــد مخاطرهـــا والتعامل معها بفاعلية، من خلال تبنّي عمليات نقل التكنولوجيا المعاصرة خطوة بخطوة، مـــن خلال منهجية مخططة تأخذ بأسلوب التحليل للنظام وعملياته، وتكون هي البنية الأساســـية لعملية التطوير الذي يساعد في الوصـــول إلى بعض أشكال الإدارة المدرســـية الحديثـــــة (منصور ، ١٩٩٩م)، وتوظيف نظم المعلومات الإدارية المتكاملة في تطوير الإدارة المدرســـية فيما يتصل بتنظيم الفرق الدراسية، والجداول الدراسية، وتخـــزين واســـترجاع المعلومـــات بالمكتبات، وتقييم الطلاب ونتائجهم، وتطبيق اســـتخدامات الحاســـب في الإدارة؛ حيـــث أصبحت بنوك المعلومات التنظيم الذى يـــوفّر خدمات قواعد البيانـــات ضـــرورة للتعلـــيم يفرضها علينا واقع الحياة المعاصرة، والاهتمام بإنشاء قاعدة بيانات يتمّ فيها تجميع البيانات، ويمكن إنشاء قاعدة بيانات لكلّ إدارة أو قسم أو مركز بحوث أو غيرها من المؤسسة التعليمية (ناصف، ١٩٩١م:٢٩٠)، وتقديم الخـــبرات والمشورات العملية، وتدريب الباحثين علـــى تطبيق المعارف ونقلها إلى أرض الواقع، والقيام بعمليات انتقاء للمعرفـــة المناســـبة لتعليمهـــا وبحثها؛ فالمعرفة متزايدة، ومـــن ثمّ فعليهـــا أن تنتقي من المعرفة ما له قيمة في نموها وما هـــو مفيد للمجتمع(سكران،٢٠٠١: ٧٧).وإعداد الكوادر اللازمة والقادرة على استخدام نظـــم الاتصال ونقل المعلومات والاســـتفادة منـــها، واستغلالها في تنمية المجتمع وتطويره، وتكوين الاتجاهات الفكرية الناقدة والمستنيرة، والقادرة على الاختيار والانتقاء، وبناء الهوية الوطنيـــة الثقافية في مواجهة التيارات المغرضة، والتأكيد على الذاتية الثقافية للمجتمع، وبذلك أصـــبح على المؤسسات التعليمية أن تتحرك في آفـــاق جديدة وتستخدم وسائل وتقنيـــات جديـــدة (الجيار،٢٠٠٢م:١٠).

كما أحدثت التكنولوجيا تغييرات جوهرية في منظومة التعليم يمكن وصفها بأنها ثورة شاملة، فالتغيّرات التي أحدثتها ثورة المعلومات والاتصالات تعتبر في جوهرها تغييرات تربوية تجعلهم أكثر قدرة على التجديد والتغيير، فضلاً عن أن تكنولوجيا الاتصالات سوف تسهم في إزالة الحواجز بين أعضاء المهنة ذاتها عن طريق البريد الإلكتروني، وأنّ تطوّر تكنولوجيا الاتصالات واندماجها مع تكنولوجيا الحاسبات أسهمت وبشكل فاعل في الجودة التعليمية والتي تعدّ من أهمّ أهداف الإدارة المدرسية الهادفة لتحقيق التميّز في المدارس (متولي، ٢٠١٢م:٧٣٣).

٤- تفاقم الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية:

يعاني العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية من مشكلات إدارية وفنية، تؤثر بدرجة عالية على أداء مديري المدارس ومنها:حاجتها إلى الإعداد والتأهيل، وارتباطها بميادين واسعة يحتاج المدير إلى التعرّف عليها. والإلمام بها مثل: التخطيط، والتدريس، والتعلم، والإشراف، والتقويم، واتساع توقعات المجتمع والسلطات التعليمية من دور المدير، فهو القدوة والقائد التربوي، والمرشد الأمين والوسيط، وهذه التوقعات ترفع من مستوى مساءلة المدير وتضعه موضع انتقاد دائم، إذ تحمله السلطات التعليمية وأولياء الأمور مسؤولية نجاح المدرسة أو فشلها ،وحاجتها إلى التوفيق بين المهام الإدارية والفنية وما يتطلبه ذلك من مهارات دقيقة في التنظيم والتفويض وإدارة الوقت ،ومتابعة الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية لتحقيق النمو الشخصي والمهني للمدير، وإن كثرة تلك الدراسات والأبحاث من جهة، وسرعة التغيرات المجتمعية من جهةٍ أخرى تزيدان من صعوبة الأمر وتعقيده أمام المدير، وكثرة التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه المدرسة بل التربية عمومًا إشكالية تحديد أولويات حلها(عابدين، ٢٠٠١م: ٢٥١).

وعلى مستوى منطقة عسير فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود العديد من المشكلات التي تعاني منها: أن عملية التخطيط في إدارات الإشراف التربوي في منطقة عسير تتمّ بطريقة تقليدية دون إعمال الفكر والابتكار والإبداع وهرمية التنظيم الإداري والمركزية في صنع القرارات واتخاذها، وقلة الإجراءات التي توجه نحو التطوير التنظيمي في إدارات الإشراف التربوي مع قصور الثقافة التنظيمية المحفزة على تطوير أدائهم(آل حارث،٢٠١١م:١٤٤).

كما أكّدت دراسة ثانية على وجود معوّقات تواجه تطوير الأداء الإداري لمشرفات الإدارة المدرسية في ضوء الإبداع الإداري بمنطقة عسير التعليمية وبدرجة كبيرة (الأحمري،٢٠١٠م:١٥٣).كما أشارت دراسة ثالثة عن واقع إدارة الوقت لدى المشرفات في مجالات (التخطيط، والاتصال والتفاعل، والإبداع والتجديد، ومواجهة مشكلات العمل) كانت بدرجة متوسطة، بينما كان واقع إدارة الوقت في مجال إدارة الذات لدى المشرفات التربويات ضعيف (عسيري ،٢٠١٠ م:١٥٦).

٥- زيادة التوجّه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة في المملكة العربية السعودية:

تقوم المدرسة بدور في تربية الطلاب وتوفير فرص التعلّم لهم، وهو ما يجعل من استقرارها والتطور المستمر لعملياتها أهمّية بالغة. ولهذا اعتمدت عمليات تطوير للتعلّم حول العالم على التركيز على المدرسة كنواة للتطوير لتوفير البيئة الآمنة والمحفزة لتحسين تعلّم الطلاب ،وقد اعتمد التوجّه نحو المدرسة بحيث تتّجه جميع الفعاليات من المدرسة – وإليها – في سياق منظّم ومحفّز؛ حيث عمل على دعم المدرسة بتوسيع صلاحيات مدير المدرسة، واعتماد ميزانية تشغيلية داعمة لتنفيذ الأنشطة المختلفة، وتكثيف برامج التطوير المهني لكوادر المدرسة، والإفادة من منهجية المدارس الرائدة ومشروع المدرسة المتعلمة، ونشر ثقافة المدرسة المتعلمة كمجتمع يتعلّم

الطلاب فيه معاً باستمرار (الخطة التنفيذية لوكالة الوزارة،١٤٣٢هـ:١١).

قد زاد توجه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية نحو تخفيف المركزية عندما ظهرت الحاجة الكبيرة والملحة إلى أن تتجه المدرسة إلى إدارة ذاتها؛ حيث لم تعد المركزية تجدي في العمل المدرسي، بل كانت عائقاً في تطوير العمل في المدارس، وينبغي للمدرسة أن تكون البرامج العلاجية والتخطيطية ذاتية الإعداد من واقع حاجة الطلاب والمجتمع المحلّي وتقليل ما أمكن التفكير والتخطيط نيابة عن مديري المدرس والعاملين بها، وتتضمّن هذه التوجّهات التحوّل من الإدارة المركزية للمشاريع التربوية إلى تفويض الصلاحيات وتمكين إدارات التربية والتعليم والمدارس من إدارة أعمالها بقدر كبير من الاستقلالية، من خلال تحويل العديد من الصلاحيات والميزانيات نحو المدرسة؛ لتصبح المدرسة محور التطوير وتقويم المشاريع والعمليات، بما يدعم التوجّه نحو الطالب المستفيد الأول والرئيس من عمليات التعليم والتعلّم (وزارة التربية والتعليم قرار رقم ٣٢٥٠٨٢٩٧٠ /١-١٤٣٢هـ).والتوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم يستند على فلسفة إعادة توزيع صنع القرار واتخاذه داخل المدرسة لتجعله ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة، مما أدّى إلى ظهور الإدارة الذاتية للمدرسة، والذي يعدّ البديل لنمط إدارة المدرسة التقليدي بهدف إصلاح التعليم وجعل إدارته إدارة لا مركزية في اتخاذ وصنع القرار بحرية واستقلالية وبمشاركة جميع الأطراف(علي، ٢٠٠٩م:٢١٣).

ويعدّ الاتّجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية وأداة من أدوات الإصلاح التربوي للتعليم؛ حيث يدعو إلى التوجّه إلى اللامركزية في التعليم من خلال إعطاء المدير المزيد من الصلاحيات والإمكانات التي تخوّله لقيادة مدرسته بصورة أفضل وفقاً لما يرتئيه مناسبًا لاحتياجات المدرسة ومتمشيًا مع المجتمع المحلي،

كما وتعني تخلّي الدولة عن مسؤولياتها تجـــاه العملية التعليمية سواء كانت بشكل كلّـــي أم جزئي وتفويض هذه المسئوليات للولايات أو المقاطعات أو المحليات، وينحصر دور الدولـــة غالباً في عملية الإشـــراف وســـنّ القـــوانين والتشريعات (ناصف ، ٢٠٠٥م:١٧٥).

ومن أهم المبررات التي تدعو إلى التوجه إلى الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الثانوية الحاجة إلى إصدار القرارات المتعلقة بشـــؤون المدرسة دون الرجوع إلى إدارة التعليم، وتوفير ميزانية للصرف سريعة ومرنة لتوفير متطلبات المدرسة دون تعقيدات قد تعرقل سير العمـــل، وتعزيز الولاء والانتماء للمدرسة بين منسوبي المدرسة، ويتم ذلك من خلال إشراك المعنيين والمعنيات بالعملية التعليمية والتربوية في اتخـــاذ القرارات ومسؤوليتهم تجـــاه إدارة المدرســـة، والحاجة إلى الاهتمام بالمبنى المدرسي ومرافقـــه وتجهيزاته، والحاجة إلى تنمية موظفي المدارس مهنياً (الدوسري، ١٤٢٧ه:٦ـــ١).

وتهدف الإدارة الذاتيـــة للمدرســـة إلى تعزيز دور الآباء في مجلس إدارة المدرسة علـــى حساب سلطة التعلـــيم وتحســـين المحاســـبة والمساءلة التعليمية واستخدام التمويل والموارد، كما تعمل الإدارة الذاتية للمدرسة على زيادة فاعلية الإدارة ، مما يؤدى إلى منـــع الفقـــد في الإهدار المالي وذلك لتمكين المعلمين والآبـــاء والمواطنين وأصحاب الأعمال من المشاركة في صنع القرار بالمدرسة، مما يؤدّي إلى المنافسة من أجل الامتياز والتفوّق(محمد ،٢٠٠٠م:٣٣٠) ومن ثمّ فإنّ تطبيقها من شأنه أن يمكن المدرسة من الوفاء بحاجات الطلاب بشـــكل أفضـــل؛ حيث يتمّ تمكين المديرين والمعلمين وفقاً لهـــذا الاتجاه وتدريبهم لاتخـــاذ قـــرارات مرتبطـــة بالإدارة والأداء وتتاح لهم المعلومات اللازمـــة لاتخاذ هذه القرارات كما يتمّ مكافأة إنجازاتهم وتعطى للمدارس في ظلّ هذا الاتجـــاه ســـلطة أكبر في ثلاثة جوانب وهى الميزانيـــة، وإدارة العاملين، والمنـــهج (Wohistetter)، & Abeis ، 2007:233.

كما أنها تعمل على تحديد مهام الإدارة المدرسية وفقاً لسمات المدرسة ذاتها وحاجاتها وبالتالي فإنّ لأعضاء المدرسة من المشرفين والمديرين والمعلمين والآباء والطلاب وأعضاء المجالس المدرسية استقلالية ومسؤولية أكبر في استخدام الموارد لحلّ المشكلات وتنفيذ أنشطة تعليمية بهدف تطوير أداء المدرسة على المدى الطويل. (العجمي،٢٠١١م:١٦)،كما أنها تقوم على لامركزية اتخاذ القرار وهى تعدّ من وجهة نظر الكثير من التربويين أفضل الإصلاحات في الآونة الأخيرة في مجال الإدارة التعليمية بوجه عام والإدارة المدرسية بوجه خاصّ لأنها تقدّم أفضل البرامج للتلاميذ وتجعل جميع الموارد ميسرة، كما تضمّن قرارات عالية الجودة لأنّها قرارات جماعية وليست فردية، وإمكانية الاتّصال بين أصحاب المصلحة الممثّلين في مجالس المدارس من مديرين ومعلّمين وأولياء أمور وبعض الأعضاء الخارجين والطلاب؛ حيث تعزّز المشاركة والمسؤولية لكلّ المشاركين ويعطى المدارس مزيداً من الاستقلال في العلاقة مع السلطات المحلّية مع مزيد من المرونة للمعلّمين ومزيد من الاختيارات الفردية ومتابعة التلاميذ، وإعطاء فرص أكبر لارتباط المدرسة مع المدارس الأخرى أي مزيد من اللامركزية مقابل المركزية (الزهيرى، ٢٠٠٥م:٨٨).

كما تعمل الإدارة الذاتية للمدرسة على حلّ مشكلات المدرسة أولاً بأوّل في ضوء حاجاتها وإمكاناتها ومواردها الذاتية والتي تستغل أفضل استغلال لتنمية المدرسة ومعلميها وطلابها ، وتحدّد الإدارة الذاتية للمدرسة دور المدير في قيادة عمليات تنفيذ الأهداف وتنسيق الموارد البشرية وتنميتها كمّا تحدّد دور المعلّم في كونه شريكاً في اتخاذ القرار وتنفيذه ودور الآباء في كونهم متعاونين مع المدرسة ومساندين لها(علي،٢٠٠٩م:١٨٣-١٨٤).وتسهم الإدارة الذاتية للمؤسّسات التعليمية في إدارة الميزانية وشؤون الموظفين، وإدارة العمل العام، ونظام إدارة المحاسبية في تطوير نظام إدارة العمل بمدارس التعليم العام

(الأساسي والثانوي (Tanyatorn، 2013:56)).

المحور الثالث: المقوّمات اللازمة لتطبيق معايير ومؤشّرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشّرات جوائز التميّز المحلية.

١- القيادة المدرسية الفعالة:

تقضي تطبيق مؤشّرات التميّز في المدارس العام الانتقال من الأنماط الإدارية البيروقراطية التقليدية إلى أنظمة إدارية وقيادية أقل تعقيدًا وأكثر شفافية تعتمد في الأساس على مبدأ الاشتراك في المعلومات وتوفيرها، وهذا التوجه يتطلّب حدوث قفزات تنظيمية على مستوى الإدارات التعليمية التي تعمل على إيجاد قيادة فاعلة تؤمن بإعادة هيكلة الإدارات التعليمية والمدرسية وتغيير قنوات العمل المعتادة لبعض الوحدات الإدارية والقيادية، وتغيير الإجراءات والقواعد المتبعة في تنفيذ المهام والعمل على إعادة السياسات والاستراتيجيات تمشّيًا مع توجهات القيادة الإدارية الفعالة في العملية التعليمية (الشعيبي،٢٠٠٨م: ٢٨٦).

كما أنّ القيادة تعدّ مطلباً ملحًّا وضروريًا للقيام بدورها بكفاءة في قيادة المدرسة، والعمل في تطوير البيئة التربوية في المدرسة، وبناء علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة وخارجها؛ بحيث تمكنها من تحقيق أداء فعال عن طريق بناء شبكة اتصال تسهل عملية انتقال المعلومات، وتكوين فرق العمل، وتوافر العديد من المهارات الإبداعية لمدير المدرسة، ومدى قدرته على تهيئة المناخ الملائم، والذي من شأنه تنمية الأفكار المبدعة والمهارات الابتكارية للأفراد مما يسهم في تحقيق العملية التعليمية بالمدرسة بكفاءة وجودة وتميّز في الأداء(السلمي، ٢٠١١م:١٤).

ويجب على القيادات المدرسية أن توجيه مدارسهم لتحقيق النجاح والأهداف الوطنية للتعليم إذا أراد المسؤولون عن التعليم في أي بلد ترغب في تطوير منظومة التعليم بها وذلك من خلال مشاركة المعلمين في وضع الرؤية

المستقبلية لتطوير مدارسهم، ومـــن ثمّ تحقيـــق أهداف المدرسة الحالية والمستقبلية؛ خاصّة وأنّ العديد من الدراسات تشير إلى أنّ عدم قيامها بهذا سوف يؤدي إلى ضعف أداء جميع العاملين بالمدرسة، كما يمكن أن تصاب جميع فعاليات المدرسة بالفشل ومن ثمّ البعـــد عـــن معـــايير المدرسة الفعالة(Vuyisile،2013:112).

كما يجب قيام القيادة المدرسية الفعالـــة بمشاركة جميع العاملين وعلى كافة المستويات في عملية صنع واتخاذ القرار، والعمـــل علـــى تحويل المدرسة بمثابة شراكة في إدارتها بين جميع العاملين بها من ناحيـــة، والطـــلاب وأوليـــاء الأمور، وكافة أفراد المجتمع وهيئاته ومنظماته من ناحية أخرى؛ حيث تمثّل عملية المشـــاركة في صنع القرارات واتخاذها نوعاً مـــن التـــأثير والرقابة المفروضة من المرؤوسين، كما أنّهـــا تقلل من الصراع داخل المدرسة وتدعم روح العاملين المعنوية وتؤدي إلى رضا العاملين عن العمل(عبد الرسول،٢٠١٠م:١٠٥).

ويتوقف قيام القيادة المدرسية في تحقيـــق أهدافها بكفاءة وفعالية على قدرتها على تفعيل الإمكانات المتاحة، والعمل على تنمية مهارات الإبداع لدى العاملين ومشاركتهم في تطـــوير المنظومة العملية التعليمية، ودعم الثقة المتبادلة والتعاون بين جميع العـــاملين بهـــا في القيـــام بالأدوار الرسمية وغير الرسمية، والانتقال مـــن الهرمية الفوقية في القيادة إلى القيادة الجماعيـــة والأفقية، وتوزيع الصلاحيات في ظلّ تطبيـــق نظام المســـاءلة والمحاسبة(الشـــثري،٢٠١٠م :١٥)،وتطبيق السياسات والبرامج ،والعمليات يسهم في تحقيق الإنجاز الأكـــاديمي بالمدرســـة ويعمل على إيجاد بيئة إيجابية تسهم في زيـــادة دافعية الطلاب نحو التحصيل الدراسي، وتحسن فرص النجاح للطالب، كما أنّ مناخ المدرسة الإيجابي عنصر مهمّ مـــن عناصـــر المـــدارس الناجحة والفعالة، وبالتالي غالباً ما يقع علـــى القيادة المدرسية أن يجعل المدرسة مكاناً محبّبـــا لكل من العاملـــين (Kenneth، 2013:245 Tom،).

وفي ظلّ هذه الـتغيرات فـإن القيـادة المدرسية سوف يكـون لهـا أدوار متغيّـرة ومتجدّدة بصفة مستمرة، كما يتطلب منـها إيجاد الأساليب المختلفة للشراكة والعلاقة بين المدرسة، وجميع العاملين بهـا مـن معلّمـين وطلاب والأسرة وأولياء الأمور، وأن تكـون القيادة المدرسية فاعلة ومفتوحة علـي جميـع الأطراف المؤثّرة في تطوير المدرسة وتقـدّمها وقدرتها على فتح قنوات الاتصال مع الهيئـات والمؤسّسات المحلّية والعالمية من خلال المشاركة في عمليات التطوير والتجديد التربـوي ممـا يؤدّي إلى ارتباط المجتمع بالمدرسـة بشـكل مؤثّر(عاشور،٢٠١١م:٧٩)، وهذا يعـني أنّ القيادة تتطلّب دائماً وجود شخص في موقـع قيادي يستطيع من خلاله التأثير في مجموعة من الأفراد في أي موقف معيّن، وحـتي يـتمكّن الشخص من القيام بعملية التأثير في الآخـرين يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة عن غـيره من الأفراد؛ حيث تعـدّ الإدارة في المنظـور الحديث وظيفة إنسانية يعتمد نجاحها إلى حد كبير على روح التعاون والمشاركة بين العاملين في المؤسسة وعلى قدرة الإداريين في توظيـف طاقاتهم وقدراتهم بشكل يضمن الحصول على أكبر قدر من الانتاج في أقصر وقـت ممكـن وأقـل جهـد وتكلفـة (الغامـدي، ٢٠١٠م:١١٠).

وأن تكون القيادة المدرسية لديها القدرة عل إدارة عملية التغيير بنجاح وإيجاد الـنمط القيادة الذي يسهم في التقليل مـن أشـكال مقاومة التغيير بالمدارس، وأن يدرك أنّ مقاومة التغيير بالمدارس تعتمد علـى مجموعـة مـن المتغيرات مثل التوقيت، كما أنّ العـاملين لا يحبون التغيير إذا شعروا بـأنهم مهـدّدون في معتقداتهم أو مكانتهم بالمدرسة، وأنّ أعضـاء المجتمع المدرسي ليسوا دائمًا علـى اسـتعداد للتغيير في المدرسة Fahrettin)، 2013:146 .

٢- إعادة هيكلة الهيكـل الإداري للجهاز المدرسي.

يقصد بإعادة الهيكلة النظر في كلّ مـا يتعلّق بكافّة نظم وأساليب العمل في المدرسة،

وفي كافّة الأنشطة وذلك بالدراسة والتحليل والتشخيص من أجل إعادة التقييم بما يتّفق مع الظروف والأوضاع الراهنة وبما يساعد على مواجهة التحدّيات والمشاكل التي تفرزها التطوّرات المحلّية والعالمية(إبراهيم، محمد: ٢٠١٠ :١٨٩). كما أنّها منهج لتحقيق عمليات التطوير الجذري في أداء المنظمات والمؤسسات المختلفة، مما يستدعي إعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية وبهدف تحقيق تحسينات جوهرية في الأداء والوصول إلى الجودة المطلوبة بالمؤسسات المجتمعية على اختلاف أنواعها، وإعادة تصميم العمليات بصورة جذرية وبهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية أو تدريجية في معايير الأداء الحاسمة مثل: التكلفة والجودة وتدفق العمل، وقد يقصد بها أيضاً: سلسلة من النشاطات الإدارية المترابطة التي تحول مدخلات العمل إلى مخرجات (الحارثي، سعاد: ٢٠٠٢م: ٩٦).

ومن ثمّ تتّصف إعادة هندسة العمليات الإدارية بمجموعة من الخصائص أهمها تبدأ من نقطة الصفر ،فهي في الواقع أداة لإعادة البناء من جذوره، وترتكز على العمليات الإدارية لا على الأنشطة كما هو الحال بالنسبة لأساليب التنظيم الإدارية التقليدية، وتقوم على هيكلة العمل على أساس العملية ككلّ على خلاف النظريات الإدارية التقليدية التي تقوم بتقسيم العمل إلى مهامّ يقوم بها مجموعة من الأفراد، وتركز على إعادة تصميم نظم العمل الأساسية ولا تعني الإدارات التنظيمية المتعارف عليها تقليداً ،وتقوم على أنقاض البيروقراطية نظراً لأن الأولى تركز على إلغاء التقسيمات الإدارية التي تبرر وجود البيروقراطية للربط فيما بينها ومراقبة أدائها، وتقوم فكرها على مبدأ المراجعة اللاحقة وتقليص للضوابط الرقابية التي تؤدي إلى تأخير الأداء، والاعتماد بشكل رئيس على تقنية المعلومات كأساس لمشروع إعادة هندسة العمليات الإدارية (الصيرفي، ٢٠٠٦م:٣٢):

كما تركّز إعادة الهندسة على تحقيق الجودة والسرعة وخفض الكلفة أمّا من الناحية العملية فإنّها تهدف إلى تحقيق العديد من الأمور لعلّ من أهمها: تحقيق تغيير جذري في الأداء، والانتقال من الاعتماد على الوظائف إلى التركيز على العمليات، والتركيز على توحيد ودمج الأعمال، وتطوير بيئة إدارية تعتمد على العمليات، وتشجيع روح الابتكار لدى الموظفين، وزيادة الرضا الوظيفي لديهم، وتبسيط الهيكل التنظيمي (المغربي، ومرزوق:٢٠١٠م:٧٤).

كما يتميّز مبدأ إعادة هندسة العمليات الإدارية بتركيزه على نظم العمل أو ما يعرف بالعمليات الرئيسة للمؤسسات وليست الإدارات، ولذلك فإعادة هندسة العمليات الإدارية تساعد على رؤية الصورة الكاملة للعمل وتنقله بين الإدارات المختلفة ومعرفة الحواجز التشغيلية والتنظيمية التي تعوق العمل، ويؤدّي إلى إحداث العديد من المتغيرات في المؤسسات منها، تحوّل وحدات العمل من إدارات وظيفية إلى فرق عمليات وهي مجموعة من الموظفين يعملون معاً لتنفيذ عملية كاملة ، وتتحوّل الوظائف من مهامّ بسيطة إلى أعمال مركبة؛ حيث تكون المسؤولية عن نتائج العمل مشتركة بين أعضاء الفريق بدلاً من المسؤولية الفردية علاوة على اشتراكهم في مسؤولية إنجاز العمل بأكمله ، ويتحوّل دور الموظفين من العمل المراقب إلى العمل المستقل فالموظّفون الذين يعملون في بيئة إعادة هندسة العمليات الإدارية يتمتعون بصلاحيات كبيرة حيث يجوز لهم – بل ويطلب منهم- التفكير والتفاعل وحسن التقدير واتخاذ القرارات (المغربي، ومرزوق:٢٠١٠م:٨٦).

وأنّ المهمّة الرئيسة لمدير المدرسة القيام بممارسات رسمية وغير رسمية تعمل على إيجاد التكامل مع أبعاد وثقافة المدرسة التنظيمية، واتباع أنماط قيادية مع الإداريين والمعلمين والطلاب؛ بحيث يجعلهم يشعرون بالفخر لأنهم ينتمون لتلك المدارس، وتوفير كلّ العوامل التي تعمل على تنمية هذا الشعور المشترك

والتقارب بين الإداريين والمعلمين والطلاب، وأولياء الأمور، والتركيز على الأهداف المشتركة لتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية من خلال الاحتفال بالنجاح في الاجتماعات، والبحث عن فرص لسرد القصص عن النجاح والتعاون بين أعضاء المدرسة، والعمل على تعزيز معايير المدرسة من خلال الخطاب مع الآخرين، وإقامة علاقات وثيقة مع أصحاب المصلحة في المدرسة من أجل إيجاد ثقافة مدرسية إيجابية (Ramodikof ، 2013:45).

٣- الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام.

يسعى الاعتماد المدرسي لضمان جودة البرامج، وذلك من خلال قيام وكالات الاعتماد بالتأكد من أن المؤسسات الأكاديمية يتوفّر فيها الحدّ الأدنى من الشروط التي تقع على قمّتها الأهداف المحدّدة، والتنافس بين مؤسسات التعليم، وذلك من خلال منح الاعتماد تحفيزاً للمؤسسات التي حصلت على مستوى أقل بتطوير برامجها، وتحقيق التقارب والتفاهم الدولي والمحلي من خلال الطلاب الذين تعلموا في بلاد أخرى غير بلادهم ،وتذليل العقبات العملية الإدارية التي تحول دون التبادل المدرسي على الصعيد المؤسسي ، وتبادل الأفكار والمعارف والخبرات العملية ، ويجب أن تقوم المدرسة ببناء بيئة متوافقة مع تطبيق تلك الإدارة والتركيز بدرجة كبيرة على المستفيد(السيسي، وعشيبة، ٢٠١١م:٣٥).

كما يجب أن تقوم إدارة المدرسة بتهيئة أفكار الاعتماد المدرسي وعقد الاجتماعات الدورية بالمدرسة، وعمل دليل لمعايير الاعتماد المدرسي، ونقل رؤية المدرسة ورسالتها إلى العاملين، وتشكيل مجلس للجودة والاعتماد بالمدرسة، وتدريب أعضاء المجلس والاعتماد بالمدرسة، وذلك ما عرفه أعضاء المجلس- كغيرهم من الأعضاء - أثناء الاجتماعات التي عقدت للتعريف والاعتماد بالمدرسة لم يكن كافياً لفهم هذه الفلسفة وآليات تطبيقها وأهدافها ومراحلها ومتطلبات النجاح عند تطبيقها، والعمل على وضع خطة لتطبيق

معايير الاعتماد المدرسي على المدرسة واتباع الإجراءات التي تسهم في اعتماد المدرسة منها: تحديد مجموعة من الأهداف العامة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها لمعايير الاعتماد المدرسي(عاشور، ٢٠١١م:١٤٥).

كما يجب أن تقوم إدارة المدرسة بتقويم الخطّة التي وضعتها المدرسة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي بها وذلك في ضوء الأهداف العامة، ويكون نتيجة هذه العملية هي تحديد الفجوة بين الإنجاز الذى تم والأهداف المحدد التي توصل إليها من قبل، وتحدّد التعديلات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطط جديدة معايير الاعتماد المدرسي من منطلق أنّ التقويم يقوم على أساس استمرارية التحسين، فكلّ خطّة للاعتماد المدرسي يجب أن تتلوها خطط وبرامج أخرى تتلافى الأخطاء التي وقعت فيها الخطة الجديدة (أحمد، ٢٠١١م:١٨٨).

ويرتكز نظام الاعتماد على إيجاد أسلوب نظامي يتمّ خلاله ممارسة أعمال الاعتماد ومتطلباته، مع موافقته جميع المشاركين في إجراءات الاعتماد من المراجعين، والاعتماد على الحقائق الواضحة، والأحكام المنطقية، والقادرة على ربط النتيجة بأسباها بشأن عملية اتخاذ القرارات ومنح الاعتماد، والالتزام بالعمل على التحسين المستمر في الأداء ودخل المدرسة بغية التجاوب مع تغير الاحتياجات، وتحديد أعمال ومهامّ الهيئة والمدرسة التعليمية، وتحديد القضايا المفترض مناقشتها، نظراً لكون نظام الاعتماد عملية ديناميكية ولانهائية من التحسين المستمر، واحترام الاستقلالية المدرسية كمؤسسات مسؤولة عن أنشطتها العملية، وبرامجها الدراسية، وأساليبها في العمل والأداء. ومن ثمّ تحتاج مؤسسات التعليم العام إلى التطوير المستمر لمواكبة التغيرات والتحديات العالمية والمحلية، وذلك من خلال إعادة هيكلة الهياكل التنظيمية، وتغيير تركيبات قوى العمل وقنوات الاتصال، وإجراء التعديلات الجوهرية في مكونات وهياكل المنظومة التعليمية، وأحدث عمليات إعادة البناء بداية أدوار مدير

المدرسة.

وهكذا أصبح الاعتماد المدرسي اتجاهــاً عالمياً لتجويد التعليم وتمّ التأكيــد عليــه في المملكة العربية السعودية؛ حيث تسعي وزارة التربية والتعليم إلى تطوير التعليم العام بجميــع مراحله المختلفة بهدف تحقيق التميز بــه بمــا ينتسب مع التغيرات والتطورات العالمية مــن خلال محاولة تطبيق الاتجاهات الحديثة منــها الاعتماد المدرسي بما يؤدي إلى التطوير الفعال والمستمر لكافة مكونات المنظومة التعليميــة، وزيادة كفاءة أعضاء المجتمع المدرسي تمهيــدًا لاعتماد مؤسسات التعليم العــام في المملكــة (النوح؛ وآخران، ٢٠١٢م:١٨٤).

٤- القدرة على الإبداع والابتكار بإدارة مؤسسات التعليم العام:

يتأثر الإبداع والابتكار بالمدرسة بعــدد من العوامل منها القادة؛ حيث يعتبر العنصــر البشري من العوامل المــؤثرة علــى القــدرة الإبداعية لما لهم من نفوذ وقدرة على التــأثر وتوجيه السلوكية الإبداعيــة والابتكاريــة، والمناخ التنظيمي والثقافة بما يوثر على الإبداع بالمدرسة، وكذلك الهيكل التنظيمي والــذي يعتبر من النقاط المهمّة التي لها تأثير مباشر على زيادة القدرة على الإبداع والابتكار ؛حيــث تمتاز الهياكل التنظيميــة الحديثــة بخصــائص مساعدة على الإبداع عكس الهياكل التنظيمية التقليدية التي تعيق الإنتاج الإبداعي للأفــراد، وكذلك البيئة المحيطة بالمدرسة فالانفتاح على المحيط الخارجي يعطي الفرصة للتعرف علــى الأفكار الجديدة(عيسي، منصــوري، ٢٠٠٦م :٨١٩).

كما أن المؤسسة المعتمدة على الإبــداع في إدارتها تعد مطلباً ملحّاً وضروريًّا خاصة في العصر الحديث، وذلك لتنظيم جهود المعلمين، والرقي بمستوى أداء المؤسسة بما يتوافق مــع تطلعات المجتمع، وأن تكــون الإدارة مهيــأة للقيام بدورها القيادي بكفــاءة، وأن تــبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة لتمكنها من تحقيق أداء متميز يمكن في ضــوئه تحقيــق الأهداف(السلمي، ٢٠١٠م :١١)خاصة وأن

الإبداع يعد عاملاً رئيساً في المؤسسات الأكثر انتشاراً واحتراماً في معظم البلدان، كما أن الإبداع استراتيجية رئيسة للمؤسّسات للازدهار ومواصلة النمو في المستقبل، على الرغم من اتساع نطاق الاعتراف بالدور الحاسم للإبداع Business،(2010:8).

كما تعتبر الإدارة بالإبداع من المداخل الإدارية الحديثة التي تستخدم في العمل الإداري للتطوير والتجديد وتحسين الأداء، والتي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبنيه، وبالتالي أصبح من الضروري للقائمين على الإدارة المدرسية بصفة عامة العمل على استخدام أنماط الإبداع الإداري، وممارسته في كل المجالات الإدارية بالمدرسة، ومن ثمّ يوجد ترابط قوي بين المديرين كأحد الموارد البشرية، ومدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فنجاح المدرسة عموماً وفاعليتها يرتبط بنجاح وفاعلية قياداتها الإدارية ، ويعتمد هذا بدوره على جانبين مهمّين، أولهما: ما يقدّم لمدير المدرسة من تسهيلات وإمكانات، وثانيهما: ما يتمتّع به مدير المدرسة كقائد تربوي (محمد،٢٠٠٧م:٦٢).

وتعبر الإدارة بالإبداع عن الإطار الأفضل الذي يحدد التحديات التي تواجه المؤسسة ويساعد على تحسين القدرة التنافسية، وتحديد المدخلات الأساسية والمقترحة التي تسهم في تحسين العلميات الإدارية بالمؤسسة وتحديد أنشطة الابتكار وأنشطة تنمية الموارد البشرية، وتطوير الأعمال ومتابعة الأنشطة التي يقوم بها القادة نحو الابتكار في النظام المؤسسي (2007،Vuyani:15)، كما أن مدير المدرسة يحتاج في إدارته للمدرسة بطرق إبداعية إلى مهارة التخطيط وإلمامه بمهارات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق التميز، والتركيز على العمليات، واعتمادية القرارات على البيانات، والعمل الجماعي، وله رؤية قادرة على إحداث التغيير بالمدرسة(حسين، ٢٠٠٧م: ٤٦).

٥- توظيف التقنية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام.

شهدت السنوات الأخيرة تطوّرات كبيرة في مجال الاتصالات والمعلومات على المستوى العالمي، وعلى المستوى العربي أيضًا؛ فقد اتّسع نطاق شبكة الإنترنت، واعتبرها بعضهم مكتبة المستقبل، بينما ينظر آخرون إليها باعتبارها كياناً معلوماتيًّا مستقبلاً، ومن ثمّ بدأت معظم البلاد تهتمّ بالمكتبات المختلفة بجميع أنواعها بحيث تتحوّل إلى مجتمعات معلومات، وقد انعكس ذلك كلّه على المكتبات بمكوناته المختلفة، وحرصت المؤسّسات على مواكبة التطوّرات (با مفلح، ٢٠٠٩م :٩) . وإن ظهور عصر المعلومات التي تتّسم بتضخّم المعرفة وتنوّع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعليمها، يتطلّب إعداداً خاصًّا للمعلّم ينمّي لديه نزعة التعلّم الذاتي، إذ إن هناك اتفاقًا على أنّ نجاح المؤسسة التربوية يتوقّف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث النقلة النوعية في إعداد المعلّم وإعادة تأهيله وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا حتى يتأهّل للتعامل مع أجيال رسخت لديها عادة التعامل مع هذه التكنولوجيا(على، ٢٠٠١م: ٣٣٩).

ومن الاتجاهات الحديثة في استخدام التكنولوجيا في إدارة العملية التعليمية أسلوب إدارة التعلم الإلكتروني؛ حيث يسهم في تخزين محتوى المقررات الإلكترونية وإدارة عملية التعلم وتنظيم وإدارة الأنشطة الإدارية داخل المؤسسة التعليمية، بما يتضمنه من إدارة الطلاب المقيدين، والاختبارات، والمنهج وتحديد المهام التعليمية وأساليب تنفيذها وخطط الدرس، وتمكين الطلاب من الأدوات لاستخدامها لأغراض متنوّعة ومستقلّة تحقّق الاستخدام والتنظيم الذاتي وتنظّم الأنشطة التعليمية، وبذلك فإنّه يهتمّ بإدارة وتقديم التعلّم وتنظيم أنشطة الطلاب إضافة إلى تنفيذ الجوانب الإدارية بالمؤسسة التعليمية في إطار نظام متكامل (إسماعيل،٢٠٠٩م: ٥٣٧).

كما تعدّ أنظمة إدارة التعلّم الإلكتروني أحد مكوّنات نظام التعلّم الإلكتروني وتشمل نظامًا للتسجيل وإدارة شؤون الطلاب ونظام

إدارة الأفراد، وبيئات إدارة الـتعلّم عنصـرًا مهمًّا ومحفّزًا لكلّ مـن المعلّـم والمـتعلّم في المؤسسات التعليمية، وتساعد الطلاب علـى اسـتخدام شـبكة الإنترنـت في التـدريس والتواصل مع المتعلّمين بطريقـة سـهلة دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأسـاليب البرمجـة، وتوفير بيئة تعلّم ذاتي تمكّن المتعلّم من التفاعل بصورة إيجابيـة مـع المـواد العمليـة(زين الدين،٢٠١١م:١٥)؛حيث تقدّم المادة العملية للطالب عـن طريـق الإنترنـت، وعـرض المحاضرات عـن بُعـد بواسـطة القاعـات الإلكترونيـة، وتنفيـذ منتـديات النقـاش الإلكترونية عن بُعد بـين هيئـة التـدريس والطلاب، وتوزيـع الواجبـات الدراسـية وتسلّمها ، كما يمكن للباحثين والطلاب تقديم عروض الأبحاث العملية من بعد، كما يستخدم في تخزين المعلومات والمواد والبرامج التعليميـة واسـترجاعها عنـد الحاجـة لها(إسماعيـل، ٢٠٠٩م:٥٣٥).

ويتطلّب ذلك إنشاء مكتبة رقمية يـتمّ فيها إدخال المعلوماتية في الوظائف الرئيسـية للمكتبة التقليدية، وتشمل التزويد والفهرسـة والإعارة وغيره، وحوسبة أغلب إجراءاتهـا، واحتياجات قانونية وتنظيمية، وأجهزة خاصة لربط المكتبة بشبكة اتصالات داخلية وشـبكة الإنترنت العالمية، وأجهزة تقنية خاصّة بتحويل مجموعات المكتبة مـن تقليديـة إلى رقميـة، وأجهـزة حاسـوب وملحقاتـه المختلفـة، وطابعات ليزرية متطوّرة، وماسحات ضوئيّة، وبرمجيّات وبروتوكولات لربط نظم استرجاع المعلومات على الخط، والاشتراك في الدوريات الإلكترونية؛ حيث يتمّ ربط المكتبة، والـربط بين موقع الدوريات الإلكترونية التي يحتويهـا نظم الفهرس الآلي في المكتبة، وكتابة الحواشي الخاصة بموقع الدوريات الإلكترونية، وتـوافر كوادر بشريّة فنيّة مؤهّلة وقادرة على التعامل مع هذه التقنيات(العمران، ٢٠٠٣م: ٣٦).

المحور الرابع :إجراءات البحث الميدانية:

أداة البحث الميدانية (الاستبيان):

أ- بناء الاستبيان: أُعِدَ الاستبيان بهدف تعرّف المقومات اللازمة لتطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميزة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، ومرّ إعداد الاستبيان بالخطوات التالية:

- الاطلاع على أدبيات البحث في مجال التميّز عامّة، ومجال معايير الإدارة والمدرسة المتميّزة.
- ثمّ تمّت صياغة خطاب موجّه إلى عيّنة البحث.

ب- صدق الاستبيان: تمّ عرض الاستبيان في صورته المبدئية على عدد من أساتذة التربية وعلم النفس، في كلية التربية جامعة الملك خالد والجامعات السعودية والمصرية.

ج- ثبات الاستبيان: حسب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة الارتباط لـ كرونباخ وأسفرت النتائج عن معامل ثبات قدرة (٠،٩٤)، وهي قيمة دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠،٠١)، مما يشير إلى إمكانية الحصول على نتائج موثوق بها.

د- عينة البحث: تمّ تطبيق أداة البحث الميدانية على عيّنة عشوائيّة من المديرين، والمعلّمين بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية في مراحله الثلاث في العام الدراسي١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، وقد بلغت العينة النهائية(٨٤٧) فرداً، بواقع(١٥٠) مديراً (٢١٦) وكيلًا، و(٤٨١)معلماً، وذلك بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة للتحليل الإحصائي.

هـ- المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان في معالجة البيانات الأساليب الإحصائية بهدف تعرف المقوّمات اللازمة لتطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميّزة بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية من وجهة نظر أفراد العيّنة، واستخدم الوزن النسبي وفقاً للمقياس الخماسي كما هو موضح بالجدول التالي رقم (١٢) : كما استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين المتعدد الاتجاه

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية (الوظيفة، والمرحلة) حول محاور الاستبيان.

عرض نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الثالث: والذي نصّ على" ما المقومات اللازمة لنجاح تطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميزة لوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية ؟ للإجابة على التساؤل الأول تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية.

جدول(١٣)

- يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول ما المقومات اللازمة لنجاح تطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميزة لوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية.

يتضح من جدول(١٣) ما يلي:

- موافقة غالبية أفراد الدراسة، وبدرجة موافقة(كبيرة جداً)على الفقرات ذات الأرقام(٢٧) والتي نصت على" توعية منسوبي المدرسة بأهمية التقنية المستخدمة في العملية التعليمية بالمدرسة"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ(٤،٤٥١)، والفقرة(٣٤) والتي نصت على"استخدام أساليب فعالة لتحفيز العاملين"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٤،٢٠٥)، والفقرة (٣١) والتي تنص على "وضع رؤية مستقبلية للمدرسة تتلاءم مع التغيرات البيئية المستقبلية" بمتوسط حسابي بلغ (٤،٢٥٧).

ويمكن تفسير النتائج السابقة، بأن موافقة أفراد العينة على أهمية توعية منسوبي المدرسة بأهمية التقنية المستخدمة بالمدرسة، واستخدام أساليب فعالة لتحفيز العاملين، ووضع رؤية مستقبلية للمدرسة تتلاءم مع التغيرات البيئية المستقبلية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى بروز كوادر قيادية في المدارس تؤمن بأنّ النهوض بالمدرسة وتطويرها وإعلاء قدرتها على الإسهام في تلبية احتياجات خطّة التنمية المجتمعيّة كما يتّضح

من جدول(١٣) موافقة أغلب أفراد العيّنــة، وبدرجة موافقة(كبيرة) على الفقــرات ذات الأرقام (٣) والتي تنصّ على" توفير بــرامج التنمية المهنيّــة وفــق احتياجــات العــاملين بالمدرسة"، وذلك بمتوســط حســابي بلــغ (٤،١٥)،والفقرة (٢٥) والتي تنصّ على"إنشاء منتديات إلكترونية للمدرسة تسهم في توثيــق المعلومات"، وذلك بمتوسّــط حســابي بلــغ (٤،٠٦٩)، والفقرة (٦٨) والتي تنصّ علــى" توافر الإمكانات الماديــة والبشــرية لتطبيــق التخطيط الاســتراتيجي"، وذلــك بمتوسّــط حسابي بلغ (٣،٩٣٦)، والفقرة (٣٩) والــتي تنصّ على" تنفيذ برامج تدريبيــة للتخطــيط الاستراتيجي لمديري المدارس"، وذلك بمتوسّط حسابي بلغ (٣،٨٠٩)، والفقرة(٩) والتي تنصّ على" تبنّي أسلوب الاتصال الإداري المفتوح متعدّد الاتجاهات بين إدارة المدرسة والمعلمين"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣،٢٦٠).

ويمكن إرجاع النتائج السابقة إلى:

اهتمام القيادات المدرسية على مســتوى المدرسة، وتفريغهم لتقديم بــرامج تدريبيــة متميزة، إضافة إلى وجود استراتيجية واضــحة لتوفير المؤهلات والخبرات والكفــاءات الــتي يمكنها تحقيق التوازن في إنجاز وظائف المدرسة تمكّنهم من اكتساب مهارات تقــديم بــرامج تدريبية متميّزة.رغبة عيّنة الدراسة في تــوافر التخطيط الاســتراتيجي للمدرســة، وإيجــاد قيادات تؤمن بأهمية عمليات التطوير التي تولي الوزارة لها جهدًا كــبيرًا والــتي ظهــرت في مشاريع تطويرية كثيرة.

هذا بالإضــافة إلى أهميّــة المقوّمــات السالفة الــذكر في تطبيــق معــايير الإدارة والمدرسة المتميّزة التي حددتها جائزة التربيــة والتعليم "تميّز" بوزارة التربية والتعليم بشــكل واقعي وتذلّل المعوقات التي قد تقف عثرة أمام تطبيق تلك المعايير بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وهو ما يكشف عن حاجتها إلى تطوير هيكلها في سياق يخدم أهدافها.

نتائج السؤال الرابع: والذي نصّ على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عيّنة البحث حول إمكانية تطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة لوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير التعليمية تغزي لمتغير (الوظيفة، والمرحلة)؟ للإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدّد الاتجاه ، وكانت النتائج كالتالي جدول (١٤):

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد الاتجاه M-ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبيان تعزي لمتغيرات (الوظيفة، والمرحلة)؛ حيث تراوحت قيم تحليل التباين في الجدول من (٠،٤٢٥) إلى (٠،٦٠٩) وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وهذا يدل على وجود اتفاق بين معظم أفراد عينة الدراسة باختلاف المتغيرات على أهمية توافر المقومات اللازمة لتطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميزة ضمن جائزة التربية والتعليم "تميز" بوزارة التربية والتعليم، وهذا يتفق جزئياً مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أهتمت بعمليات التطوير لمدارس التعليم العام بصفة عامة، ومدارس التعليم بمنطقة عسير مثل دراسة (آل شميخ، ١٤٣٣هـ، عسيري، ١٤٣٠هـ) ودراسة (الشريان ، ١٤٢٠هـ).

المحور الخامس: التصور المقترح لدور مديري المدارس لتطبيق جائزة التربية والتعليم للتميز "تميز" بوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.

يتكوّن التصوّر المقترح من عدد من النقاط يمكن عرضها على النحو التالي:

١- أهداف التصوّر:

يهدف التصوّر المقترح إلى:

- تحديد المقوّمات التي تسهم في تحقيق التميّز بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير.

- رفع جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم العام من خلال توافر المقوّمات التي تسهم في تميّزها.
- الاستفادة من مدخلات مدارس التعليم العام في تطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة.
- نشر ثقافة التميّز وأهميته في المجتمع المدرسي.
- تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية مع مراعاة الامتداد الجغرافي للمنطقة وتباعد المجموعات السكانية.
- تقديم رؤية تطبيقية لمديري المدارس في منطقة عسير التعليمية لتطبيق معايير جوائز التميز في المدارس.

٢- أسس ومرتكزات التصوّر:

- التعليم العام ثروة الوطن والأداة الرئيسة لتطوير جميع مناحي الحياة لدعم اللحاق بالدول المتقدّمة.
- التنافس بين إدارات التربية والتعليم وبين المدارس، والبدء في قياس الأداء من خلال نظام للأداء والتميّز.
- الطالب هو محور العملية التعليمية والاهتمام بتحصيله العلمي وصقل شخصيته وتطوير مهاراته.
- المعلّم هو أساس العملية التعليمية وتخصيص نسبة كبيرة من جهود تطوير التعليم العام للمعلّم.
- تعزيز اللامركزية في المدارس من خلال التوسع في صلاحيات مديري التربية والتعليم ومديري المدارس.
- التحولات السريعة العالمية تحتّم على المدارس تبنّي فكرة المدرسة المتميّزة.

٣- المقوّمات اللازمة لنجاح تطبيق معايير ومؤشّرات جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة في مدارس التعليم العام في منطقة عسير.

حتي يمكن تطبيق معايير حـــائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة بنجاح، لابدّ مـــن تـــوافر مجموعة من المقوّمات داخل المدرسة منها:

أ- القيادة المدرسية الفعالة:

يجب أن يتوافر في القيادة المدرسية مـــا يلي:

- تفويض بعـــض الصـــلاحيات للعاملين في المدرسة.
- استخدام الأسلوب اللامركزي في الإدارة.
- الإقلال من الـــدور الرقـــابي وتعزيز الإدارة الذاتية.
- إيجاد نـــوع الحـــوافز تكفـــل مشاركة الأفراد في تميّز المدرسة.
- توفير التمويل الكافي لتنفيـــذ برامج تحسين الأداء والتميّز.
- توفير مناخ مناســـب لثقافـــة التميز داخل المدرسة.

ب- الثقافة التنظيمية.

حتي يمكن تطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميّزة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير يجب أن يتوافر في المدرسة ثقافة تنظيمية تعمل على:

- نشر الثقة المتبادلة بين العاملين بالمدرسة لتبادل المعلومات.
- تشجيع العمـــل الجمـــاعي في المدرسة.
- أن تقدّر إدارة المدرسة جهود العاملين بها والمهتمين بنشر ثقافة التميز.
- الاهتمام بالأفراد الموهوبين في العمل المدرسي.

ج- استخدام التقنيـــة في العمليـــة التعليمية:

لكي يمكن تطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميزة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير يجب أن تستفاد المدرسة من التقنية من خلال:

- عمل موقع الكتروني للمدرسة.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم.

- وجود بريد إلكتروني لمنسوبي المدرسة.
- توافر مكتبة إلكترونية بالمدرسة يسهل الوصول اليها.
- استمرارية التطوير لنوعية التقنية المستخدمة بالمدرسة.
- الاشتراك بالمجلات والمواقع الإلكترونية والتقنية.

ح- الإمكانان البشرية:

حتي يمكن تطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميزة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير يجب أن تعمل المدرسة بتوفير العديد من الأمور ، ومنها:

- توفير برامج للتنمية المهنية في مجال التميز.
- إكساب خبرات النقد الذاتي للموارد البشرية.
- تدعيم جوانب القوّة وتنميتهم مهنيًّا.
- توظيف التكنولوجيا التعليمية لتحسين أدائهم المهني.

خ- التقويم المؤسّسي والمحاسبية:

كي يمكن تطبيق معايير الإدارة والمدرسة المتميّزة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير يجب أن تعمل المدرسة على:

- قيام المدرسة بتقويم دوري لجوانب تعلم الطلاب.
- ادخال المدرسة والإدارة والمعلّم والمرشد الطلابي والمشرف التربوي ضمن درجات تقارير الأداء.
- مناقشة نتائج التقويم مع مجلس المدرسة.
- مراجعة المدرسة لمعايير تقويم أداء المعلّمين والطلاب.
- مطابقة جميع مستويات الأداء المالي، والإداري، والأكاديمي وفقاً لمعايير التميز.

٤- متطلبات تنفيذ التصوّر المقترح:

تتطلّب عملية تطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة في مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية توافر مجموعة من المتطلبات منها:

- حصر جوانب التميّز لدى منسوبي المدرسة.
- تقييم نتائج الإجراءات التي وضعتها للاستمرار في تميّز منسوبيها .
- وضع ملفات إنجاز كمرجعية تتضمّن بيانات الجوائز التي حصلت عليها .
- تقديم الإدارة المدرسية جوائز معنوية لأصحاب الجهود المتميزة لمنسوبي المدرسة .
- تشجيع مدير المدرسة والأفراد وفرق العمل على التفكير المبدع في تنفيذ الأعمال بكفاءة أكثر.
- دعم التواصل وتبادل الخبرات مع مدارس أخرى متميّزة.
- إيجاد وصف وظيفي لجميع الوظائف في المدرسة ويراجع بشكل سنوي .
- تهيئة المناخ التنظيمي بالمدرسة الذي يساعد علي المشاركة الفاعلة لجميع العاملين في علاج المشكلات المدرسية.
- تحفيز المؤسسات التربوية بوضع جائزة وطنية للاعتماد في التربية والتعليم.
- وضع خريطة تنظيمية توضّح خطوط السلطة والمسؤولية للعاملين في المدرسة العامة بمنطقة عسير.
- إعادة النظر في القوانين الإدارية والمالية التي تنظم العمل بما يتناسب مع المستجدات التي تطرأ علي شبكة العلاقات بين الإدارة التعليمية والمدرسة.
- إعطاء التنظيمات الإدارية للمدارس سلطات إدارية وفنية أوسع في تسيير النظام التعليمي، والتقليل من الإجراءات الإدارية المركزية.
- إعداد الكوادر الإدارية القادرة علي إحداث التطوير الإداري داخل المدرسة من خلال معرفته بالمداخل الإدارية وكيفية تطبيقها.

- إمداد مديري المدارس بكلّ ما هو جديد ومستحدث في مجال المتغيرات العالمية والمحلية وانعكاساتها على إدارة المدرسة والإدارة التعليمية بمنطقة عسير.
- فتح قنوات اتّصال بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية للاستفادة منها في صنع واتخاذ القرار.
- إعداد المدير القادر على تجديد معارفه وتطوير مهارته للتعامل مع قنوات الاتصال وكيفية الاستفادة منها في تطوير الإدارة المدرسية بما تتلاءم ومتطلبات العصر.
- زيادة الحوافز المادية لجميع العاملين بالمدرسة حتى يتفرّغوا لعملهم. زيادة الحوافز المادية لجميع العاملين بالمدرسة حتى يتفرّغوا لعملهم.
- الجمع بين النظام المركزي واللامركزي في إدارة التعليم عن طريق إشراك مديري المدارس في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم لتشجيعهم على العمل بجدية لتنفيذ هذه القرارات.

- الدعم التنظيمي:

ويتمثّل في وزارة التربية والتعليم من تقديم الدعم الإداري اللازم؛ حيث تتطلّب تحقيق الجائزة لأهدافها توافر واتخاذ مجموعة من الإجراءات التنظيمية الكفيلة ولعلّ من أهمها: استصدار قرارات إدارية ومالية على مستويات متعددة(الوزارة – إدارة التعليم – مكاتب التعليم)، وإصدار مجلة للتميّز بالوزارة تصدر بصفة دورية لنشر ثقافة التميّز بالمدارس.

- المساعدات الفنية:

وتضمّ عناصر تكون مهمّتها توفير الدعم الفني، وتوفير المصادر المعرفية اللازمة للتطوير بأنواعه.

- فرق العمل المتخصصة:

وتضمّ المجموعة المسئولة عن التنسيق تنفيذ معايير الجائزة على مستوى المدرسة، على أن تضمّ عدّة فرق من أهمها:

- فريق جائزة الإدارة والمدرسة المتميّزة بالمدرسة: ويضمّ مدير المدرسة، والمعلّمين، وتتحدّد مهام الفريق في تنظيم

عمليات التقويم الذاتي للمدرسة في معايير الفنية للجائزة.

- فريق وضع المعايير الأكاديمية والمهنية للجائزة على مستوى المدرسة: وتضم المختصين في مجالات الإعداد من داخل المدرسة وخارجها، ومهمّته تحليل المعايير المعتمدة من قبل الوزارة.

- فريق التدريب وإعداد المعلمين بالمدرسة: ويضمّ مجموعة من المختصّين، ومهمّته ترجمة معايير من معايير إلى خطط استراتيجية تدريبية لكلّ فريق من فرق الجائزة بالمدرسة.

- فريق التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة ويضم القيادات المدرسية، ومهمته متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية لتطبيق جوائز التميّز بالمدرسة.

- تكوين فرق للمستشارين على مستوى المدرسة في مجال التميز على أن يضم الفريق المسؤول عن التخطيط، واستشاري للمدرسة من أساتذة الجامعة.

٥- الضمانات الواجب توافرها لنجاح التصوّر المقترح :

- تنظيم برامج تدريبية على مستوى الوزارة والإدارات التعليمية والمدرسة تستهدف نشر ثقافة التميز بالمدارس.

- قناعة القيادات المدرسية بنشر ثقافة التميّز وأهميته في مدارس التعليم العام.

- إيجاد مناخ يتسم بالثقة ودعم العلاقات الإنسانية في مدارس التعليم العام.

- تهيئة البيئة المدرسية لتكون جاهزة للتعامل مع ثقافة التميز ومعاييره.

- ربط منظومة التميز في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بنماذج التميز العالمية.

التوصيات:

- إنشاء مراكز للتميّز في الإدارات التعليمية والمدارس الابتدائية والثانوية في منطقة عسير.

- إنشاء فريق للتميز بكلّ مدرسة يعمل على نشر ثقافة التميّز بالمدرسة.

- تخصيص لجنة لفحص وتقييم ومراجعة أداء المدرسة تتكون من فريق المراجعين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد والجودة.
- إنشاء لجان مشتركة من إدارة التربية والتعليم بمنطقة عسير ووزارة التربية والتعليم لمناقشة المشكلات التعليمية المتعلّقة بالتميّز واقتراح الحلول المناسبة لها؛ من خلال الخطط البحثية.
- إنشاء موقع للمدرسة على الشبكة الدولية للمعلومات يحتوي على جميع المعلومات الإدارية والتعليمية التي تسهم في تحقيق التميز في المدرسة.
- إنشاء إدارة للجودة والتميّز في جميع إدارات التربية والتعليم تُعنى بوضع معايير ونماذج التميّز التي تتوافق مع النماذج العالمية للتميّز.
- تشجيع مديري المدارس على استخدام المداخل الإدارية الحديثة من إدارة الجودة والتميز، وإدارة المعرفة في إدارة المدرسة.
- إعداد تقارير دورية تتضمّن الإجراءات التي تتخذها المدرسة لتحقيق التميز بالمدرسة.

المقترحات:

- مقارنة دور جوائز التميّز في تحقيق جودة الأداء في المؤسذسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وبين الدول العربية والأجنبية.
- تقويم دور جوائز التميز بوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين.
- اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو تطبيق جوائز التميّز بوزارة التربية والتعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة.
- التخطيط لتحقيق معايير التميّز ومؤشّراته في مدارس التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية حتي عام ١٤٤٥ هـ .

المراجع

١. إبـراهيم، لبيـب عبـد العزيز(٢٠١١م): واقع الإبداع الإداري لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن مـن وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المعلمين، مجلـة كليات التربية ، جامعة عدن، العدد (١٢).

٢. إبـراهيم، محمـد محمـد (٢٠١٠م): إعادة الهيكلة الإدارية للمؤسسات العربية، الإسكندرية، الدار الجامعية.

٣. أبـو العـلا، ليلـي محمـد حسني(٢٠١٢م) : تعرف واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في الطائف مـن وجهة نظر المشرفات، مجلة كلية التربية ،جامعة الطائف ، المجلد (٢٨)، العدد(٣)، يوليو .

٤. أبو الكشك، محمد (٢٠١١م) : درجة أداء مـديري المـدارس لأدوارهـم التربوية في منطقة سكاكا في المملكة العربيـة السعودية في ظلّ تحـدّيات العصـر، المجلـة التربوية، العدد (٩٨)، الجزء الأول ، مارس.

٥. أحمـد ، أحمـد إبـراهيم (٢٠١١م): واقـع الاعتمـاد التربـوي في المدارس، مصر ، الإسكندرية ، دار الوفا لدينا الطباعة والنشر.

٦. إسماعيـل، الغريـب زاهر(٢٠٠٩م):التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة،ط١،القـاهرة ،عـالم الكتاب.

٧. آل الحارث، فاطمة بنت علي عبد الله(٢٠١١م): إعادة هيكلـة العمليـات الإدارية بإدارات الإشراف التربـوي بمنطقـة عسير التعليمية في ضوء مدخل إعادة الهندسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربيـة، جامعة الملك خالد .

٨. الأحمري ، فاطمة عبـدالله على(٢٠١٠م): تصوّر مقترح لتطـوير أداء مشرفات الإدارة المدرسـية بمنطقـة عسـير التعليمية في ضوء مدخل الإبـداع الإداري.،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك خالد.

٩. التميمي، ماجدة عبد الطيف محمد (٢٠٠٥م): دور جوائز التميز في تعزيز القدرة التنافسية للمنظمات جالة دراسية في الشركة الحديثة لصناعة الألمنيوم (مودال)في المملكة الأردنية الهاشمية، المؤتمر العلمي السابع لكلية العلوم الإدارية والمالية (العولمة وانعكاساتها على متطلبات سوق العمل العربي)، جامعة إربد الأهلية، الأردن.

١٠. الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (١٩٩٥م): توصيات المؤتمر العلمي الثاني لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم في مصر، المكتبة الأكاديمية.

١١. الحارثي، سعاد فهد (٢٠٠٢م): إعادة هندسة العمليات الإدارية "الهندرة" في كليات البنات في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية.

١٢. الحبشي مجدي (٢٠٠٨م):مؤشّرات الجودة كأداة لتجديد التعليم الجامعي – دراسة حالة لكلية التربية بالإسماعلية جامعة قناة السويس، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٦٠، يوليه.

١٣. الحدابي، داود عبد الملك (٢٠٠٥م): المجتمع الأهلي والتميز والإبداع في التعليم العالي جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجاً"، المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي " التميز والإبداع فى التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنعقد في تعز في الفترة ٧ – ٨ ديسمبر .

١٤. الحوت، محمد صبري ،شاذلي، ناهد عدلي(٢٠٠٧م): التعليم والتنمية، الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٥. الدوسري، خلود بنت حمد(١٤٢٧هـ): الإدارة الذاتية في مدارس

البنات في مدينة الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٦. الدويري، غسّان غريب سعد(٢٠٠٦م):إدارة التميّز في القطاع العام الأردني دراسة ميدانية من وجهه نظر المديرين حول مدى تطبيق معايير التميز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.

١٧. الديسطي، عزة الحمادي (٢٠١٢م): الاستقلالية الإدارية للمدرسة وعلاقتها بتحقيق الجودة التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة دمياط.

١٨. الروسان، هدي محمد (٢٠١١م): درجة مساهمة جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي في المملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٢٦)، العدد(٦).

١٩. الزهيرى،إبراهيم عباس (٢٠٠٥م): أبعاد الإشراف التربوى لدى مدير المدرسة فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة ، مجلة كلية التربية ، دمياط ، عدد ٢٩.

٢٠. السلمي، سعود سعيد مسفر(٢٠١١م): استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية : دراسة ميدانية على مديري المدارس و المشرفين التربويين بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية ، مج ٥، ع ٤.

٢١. السلمي، على (٢٠٠٢م): إدارة التميز، نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

٢٢. السلمي، سعود حميد (٢٠١٠م):نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة، المجلة المعاصرة، مصر مج ١٣، ع ٢٧.

٢٣. السيسي، جمال أحمد ، عشيبة، فتحي درويش (٢٠١١م):ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام

جودة التعليم والاعتماد ،مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الثامن عشر ،العدد ٦١ ،مارس.

٢٤. الشثري، عبدالعزيز بن ناصر بن عبدالعزيز(٢٠١٠): واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. التربية ،مصر ، مج ١٣، ع ٢٨.

٢٥. الشريان ،مديحة بنت عوض علي(١٤٣٠هـ) :تصوّر مقترح للتغلّب علي معوّقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، الاقسام الادبية، جامعة الملك خالد.

٢٦. الشعيبي، أحمد بن عبدالله(٢٠٠٨م): معوّقات ومقومات نجاح برامج الحكومة الإلكترونية في العالم العربي : دراسة خاصّة عن المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل ، العلوم الإنسانية والإدارية ، مج ٩، ع ١.

٢٧. الصيرفي ،محمد عبدالفتاح (٢٠٠٦): قياس مستوى الأداء المتميز للمدير الأردني بالمنظمات الصناعية، بحوث إدارية محكمة ،الإسكندرية ،دار الوفاء .

٢٨. الصيرفي، محمد (٢٠٠٦م): هندرة الموارد البشرية، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

٢٩. العاجز، فؤاد علي ونشوان، جميل (٢٠٠٧م): معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الثامن للتربية، جودة واعتماد مؤسسات التعليم في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٣-٢٤ مايو.

٣٠. العجمي، محمد حسنين (٢٠١١م): المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، المنصورة، المكتبة العصرية.

٣١. العربي،أشرف (٢٠٠٦م): نحو بيئة جاذبة لرأس المال البشري في ظلّ اقتصاد المعرفة: اقتصاد المعرفة، إعداد أحمد عبد الونيس، مدحت أيوب، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، جامعة القاهرة .

٣٢. العمارين ، مسعود هاني (٢٠٠٧م): أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في بلورة التميّز التنظيمي من وجهة نظر العاملين في دائرة الجمارك الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

٣٣. العمران ، حمد بن إبراهيم(٢٠٠٣م): المكتبة الرقمية وحماية حقوق النشر والملكية الفكرية، مجلة المعلوماتية، ع٢ .

٣٤. العوايشة ، أسماء هايل (٢٠٠٦م): اتجاهات العاملين في القطاع العام الأردني نحو جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٣٥. الغامدي ، علي بن محمد(٢٠١٠م): نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلمون. مجلة العلوم التربوية والنفسية ،البحرين ، مج ١١، ع ٤.

٣٦. الغيث، العنود محمد (٢٠١١م): الاحتياجات التدريبية لمهام الإدارة المدرسية لدي مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، مجلة رابطة التربية الحديثة ، السنة (٤)ظ، العدد(١٠)، يونيه .

٣٧. الكبيسي ،صلاح الدين (٢٠٠٨م): إدارة المعرفة ، القاهرة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ط٢.

٣٨. اللائحة التنظيمية لجائزة التربية والتعليم للتميز (١٤٣٤هـ): مجلة التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم، العدد (٥٤).

٣٩. المزروع ، بدر سليمان (٢٠١٠م):بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية ،رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

٤٠. المغربي، عبد الحميد، ومرزوق، عبدالعزيز (٢٠١٠م): دراسات إدارية معاصرة، القاهرة، المكتبة العصرية.

٤١. الموسي، ناهد عبد الله (٢٠١٢م): تنمية الإبداع الإداري لدي قيادات المدارس الثانوية الحكومية للبنات في

محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية رؤية استراتيجية مقترحة، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (١٢٢). س ٣٢، ع ١٢٢.

٤٢. النجار، عبدالوهاب محمد(٢٠٠٧م):الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. المؤتمر السنوي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٨-٢٩ مايو.

٤٣. النوح، عبدالعزيز بن سالم؛ موسى، هاني محمد يونس؛ فراج ، محمد أنور إبراهيم(٢٠١٢م): الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية : دراسة في الصعوبات و إمكانية التطبيق. مجلة كلية التربية ،جامعة بنها، مصر، مج ٢٣، ع ٩١.

٤٤. النوح، عبد العزير سالم محمد(٢٠١٢م): الثقافة المدرسية السائدة للمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض "دراسة تقويمية"، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد (٢٢)، العدد (الأول).

٤٥. الهدلق، عبد الله عبد العزيز (٢٠١٢م):واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود، مجلة رسالة التربية وعلم النفس،ع (٣٨)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين).

٤٦. أنيس، إبراهيم وآخرون(٢٠٠٥م): المعجم الوسيط، ط ٤، مجمع اللغة العربية، القاهرة.

٤٧. بامفلح، فاتن سعيد (٢٠٠٩م): أساسيات المكتبات والمعلومات "خدمات المعلومات في ظل البيئة الإلكترونية ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٤٨. بلفقيه، نجيب محفوظ (٢٠٠٩م):دور جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز في الاصلاح المدرسي بدولة الإمارات الواقع والمأمول من

وجهة نظر المعلمين ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العد ١٤٩.

٤٩. حسن، رشا محمد (٢٠١١م):تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان "دراسة ميدانية "مجلة مستقبل التربية، مج (١٨)، العدد(٦٨).

٥٠. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٧م): ثورة إعادة الهندسة مدخل جديد لمنظومة التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٥١. خالد بن معيض بن عبدالله آل شميخ (١٤٣٣هـ):الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات المدرسية" بحث ميداني في منطقة عسير التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد .

٥٢. خفاجي،سمية عمر (١٤٢٩هـ):تطبيق ممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية من قبل منسوبات إدارة مدارس رياض الأطفال والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة ،كلية التربية ، جامعة الملك خالد ، السعودية.

٥٣. زين الدين، محمد محمود (٢٠١٠م):تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES في التدريس التي رسمت لها وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العد الثامن ، يونيو.

٥٤. سكران،محمد محمد(٢٠٠١م): وظائف الجامعة العصرية على ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٥. الجيار، سهير على (٢٠٠٢م): الجامعة والشخصية القومية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتنمية، السنة (١٠).

٥٦. صلاح،منذر(١٩٩٤م):أنظمة وبنوك المعلومات ودورها في التعليم الجامعي في

الوطن العربي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع خاص.

٥٧. عابدين، محمد عبد القادر(٢٠٠١م): الإدارة المدرسية الحديثة. الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق للنشر الأردن.

٥٨. عاشور، نيللي السيد الرفاعي(٢٠١١م) : متطلبات تطبيق المعايير العالمية لضمان الجودة والاعتماد المدرسي على التعليم الثانوي العام بمصر، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٥٩. عاشور، محمد علي(٢٠١١م): مدى إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تنمية الإبداع الإداري لدى القادة التربويين بمديريات التربية و التعليم في سلطنة عمان. المجلة التربوية، الكويت، مج ٢٦، ع ١٠١.

٦٠. عبد الرسول، محمود أبو النور(٢٠١٠م):علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر: دراسة ميدانية، التربية ،مصر، مج ١٣، ع ٢٧.

٦١. عسيري، صالحه عبد الله علي مشني آل مشني(١٤٣٠هـ): تطوير إدارة الوقت لدى المشرفات التربويات باستخدام أسلوب الإدارة بالأهداف بمنطقة عسير التعليمية "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٦٢. على، نبيل(٢٠٠١م): الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد (٢٧٦)، ديسمبر.

٦٣. علي، أسامة محمد سيد (٢٠٠٩): الإدارة الذاتية للمدرسة، كفر الشيخ ،دار العلم والإيمان.

٦٤. عيسي، خليفي، منصوري ، كمال (٢٠٠٦م): مقومات التميز في أداء المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، عيسى، الملتقى

الدولي الأول (متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية) ، الجزائر .

٦٥. غنيم ، أحمد محمد (٢٠٠٤م): نظم دعم القرار، القاهرة ، دار الوفاء.

٦٦. مالوترا ،كمال (٢٠٠٠م): أولويات التعليم وتحدياته في سياق العولمة، ترجمة : فاطمة هانم بهجت، مجلة مستقبليات، المجلد (٣٠)، العدد (١١٥)، سبتمبر .

٦٧. متولي،عبد الرحمن السيد(٢٠١٢م): تطوير الأداء للمدارس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإدارية ، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد الثاني عشر.

٦٨. محمد، عبد الحميد محمد (٢٠٠٧م):رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة، المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان "تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي، ج ١.

٦٩. محمد، عبد العزيز أحمد (٢٠١١م): الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس العامة : دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد (٣٥) الجزء الثاني .

٧٠. محمد ،عبد الحميد محمد(٢٠٠٠م): اتجاهات التجديدات التربوية ، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ط٢،عدد١.

٧١. منصور، علي محمد (١٩٩٩م): مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، ط١، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٧٢. موقع جائزة خادم الحرمين لتكريم المخترعين والموهوبين(لائحة الجائزة http://www.takreem.sa/Webpages/AwardAreas.aspx)

٧٣. موقع جائزة خادم الحرمين لتكريم المخترعين والموهوبين(لائحة الجائزة).

٧٤. ناس، السيد محمد: الجامعة والعولمة " الطالب الجامعي بين الإقليمية

والعالمية "، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي" رؤية لجامعة المستقبل، جامعة القاهرة.

٧٥. ناصف، مرفت صالح (٢٠١٠م):رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد(١٦)،العدد (٣)، يوليو .

٧٦. ناصف ،ميرفت صاح (١٩٩١م): نظام معلومات مقترح لتطوير العملية الإدارية والتعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة .

٧٧. ناصف، محمد يحي (٢٠٠٥م): اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، مجلة البحث التربوي، المجلد الرابع ، العدد الأول.

٧٨. وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ). الخطة التنفيذية لوكالة الوزارة للتعليم – بنين، للعام ١٤٣٢هـ – ١٤٣٣هـ، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٧٩. وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية (١٤٣٤هـ): الدليل التفسيري لمعايير جائزة المدرسة والإدارة المتميزة، الطبعة الرابعة،٤٢).

٨٠. وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية (١٤٣٤هـ): دليل جائزة التربية والتعليم للتميز الطبعة الرابعة،٣.

٨١. وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية (١٤٣٤هـ):الدليل التفسيري لمعايير جائزة المعلم المتميز، الطبعة الرابعة،٤٢.

٨٢. وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية (١٤٣٤هـ):الدليل التفسيري لمعايير جائزة المرشد الطلابي المتميز، الطبعة الرابعة،٣١.

٨٣. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧م): مشروع تطوير التعليم العالي،

اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، دليل إرشادي لإعداد المعايير الأكاديميـــة القياســـية القومية للتعليم العالي في مصر، القاهرة، يناير .

84. Achilles، C.M; (2009)"Education Administration (EDAD) and Capacity for School Improvement: Restructuring Public Education،" April،.

85. Aseguramiento de la Calidad: (2008) : The High Education System in Italy Quality and Evaluation in the Italian University system، políticas pública y gestión universitaria، Proyecto ALFA Nro. DCI- ALA ،42،P.5.

86. Berrett، Angeline M;(2009): Teacher Accountability in context: Tanzanian Primary School Teachers Perceptions of Local Community and Education Administration، Compare A Journal of Comparative Edcation، Vol.32، No.1، 2009.

87. Blair، L، (2008);Strategies for change: Implementing a comprehensive School Reform Program، CSRD Connections، South west Education Development Laboratory Austin Texas، Vol.1، No.2، 2008

88. Business Schools on an Innovation Mission(2010) ; ،Report of the AACSB International Task Force on Business Schools on an Innovation ، Florida

89. Capers، M،(2008): Year one and Year Tow: What do you In Comprehensive school Improvement?، Issues about change، Southwest Educational Development Laboratory، Austiu، Texas، Vol.9، No.2، 2008.

90. Enu، Donald Bette &Esu، A. E. O. (2011) ; Re-Engineering Values Education in Nigerian Schools as Catalyst for National Development، International Education Studies Vol. 4، No. 1; February pp147-153.

91. Fahrettin Yusuf، (2013); SCHOOL ADMINISTRATORS’ LEADERSHIP STYLES AND RESISTANCE TO CHANGE، INTERNATIONAL JOURNAL of

ACADEMIC RESEARCH، Vol. 5. No. 5. September،

92. Fasasi، Yunus Adebunmi ، Oyeniran، Saheed(2014); Assessing Principals' Quality Assurance Strategies in Osun State Secondary Schools، Nigeria، International Journal of Instruction، January ، Vol.7، No.1

93. Fasasi، Yunus Adebunmi ، Oyeniran، Saheed(2014); Assessing Principals' Quality Assurance Strategies in Osun State Secondary Schools، Nigeria، International Journal of Instruction، January ، Vol.7، No.1

94. Kanji،G.K(2002):An Integrated Approach Business Excellence، Total Quality Management Voi، 12 NO، 2، Routledge Tayor & Francis Group.

95. Kulkarni Sushma (2005): Graph theory and matrix approach for performance evaluation of TQM in Indian industries ، The TQM Magazine vol.، 17،no. 6، ABI/INFORM Global ،pg. 509.

96. Mary Ellen Pierson، Virginia Tech; (2013)Characteristics of a Knowledge Harvesting and Management System، TechTrends، Volume 57، Number 2 March/April،pp26-32.

97. Mok، Ka-Ho(2003): Globalization and higher education restructuring in Hong kong ، Taiwan and mainland China ، Higher Education Research and Development ، Vol.22 ، No.2 ، p. 120.

98. Paino، (2008): Oydits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions Audit Manual for 2008 –2011Publisher: Finnish Higher Education Evaluation Council، Tampere، p.27.

99. RAMODIKOE NYLON MARISHANE(2013); MANAGEMENT OF SCHOOL INFRASTRUCTURE IN THE CONTEXT OF A NO-FEE SCHOOLS POLICY IN RURAL

SOUTH AFRICAN SCHOOLS: LESSONS FROM THE FIELD، International Journal of Education Policy & Leadership، July 19. Volume 8، Number 5

100. Tanyatorn Chaiyuth ، Kamol (2013); he Development of Basic Education School Accounting Administration System under the Office of Basic Education Commission، Published by Canadian Center of Science and Education، Asian Social Science; Vol. 9، No. 15

101. Tom ،Marj ،Madeleine، and Kenneth H. (2013); Measuring Inviting School Climate: A Case Study of a Public Primary School in an Urban Low Socioeconomic Setting in Kenya ، Journal of Invitational Theory and Practice ، Volume 19.

102. Vuyani، Andre (2007):An innovation Management framework to Improve national competitive in developing countries ، interactional Conference on management of technology .Miami ،Florida ،USA ،May 13-17 .

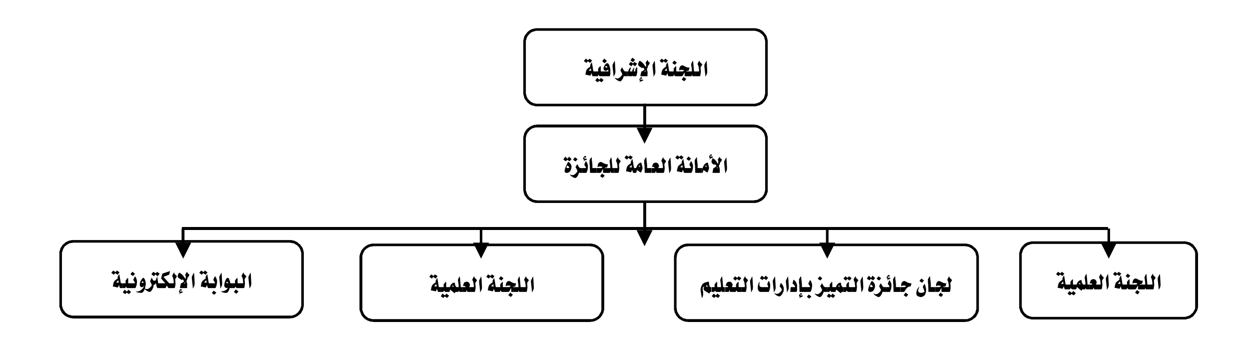
103. Vuyisile،(2013); In Search of a Liberating Practice : Leadership، Teacher Commitment and the Struggle for Effective Schools ، journal، ISEA ، Volume 41، Number 3.

104. Wohistetter، P. & Abeis، S(2007) ; School Based Management، Promise & Pisent N،Y،. 233-235.

الجداول و الاشكال

شكل (١)

يوضّح دليل جائزة التربية والتعليم للتميز



جدول (١)

يوضّح عدد المجالات والمعايير والمؤشرات للمعلّم المتميّز.

م	المجالات	المعايير	المؤشرات
١.	المجال الأول : التمكن العلمي.	٣	١٢
٢.	المجال الثاني : تخطيط وتصميم مواقف التدريس	٥	٢١
٣.	المجال الثالث : استراتيجيات التدريس الفعال.	٣	١٨
٤.	المجال الرابع : إدارة بيئة التعلم.	٣	١٨
٥.	المجال الخامس : التقويم.	٤	١٣
٦.	المجال السادس : التنمية المهنية .	٤	١٦
٧.	المجال السابع : أخلاقيات المهنة .	٢	١٠
	المجموع	٢٤	١٠٨

جدول (٢)

عدد المجالات والمعايير والمؤشّرات للمرشد الطلابي المتميّز (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المرشد الطلابي المتميّز الطبعة الرابعة).

م	المجالات	المعايير	المؤشرات
١	المجال الأول : الخطط والبرامج الإرشادية	٧	٢٣
٢	المجال الثاني : العلاقات والشراكة المجتمعية	٤	١٧
٣	المجال الثالث : الإرشاد الإبداعي	٤	١١
٤	المجال الرابع : التنمية المهنية	٣	٧
٥	المجال الخامس : أخلاقيات المهنة	١	٥
	المجموع	١٩	٦٣

جدول (٣)

عدد المجالات والمعايير والمؤشرات للمشرف التربوي المتميّز (الدليل التفسيري لمعايير جائزة المشرف التربوي المتميز الطبعة الرابعة).

م	المجالات	المعايير	المؤشرات
١	المجال الأول : التمكن العلمي والتنمية المهنية.	٤	١٤
٢	المجال الثاني : قيادة العمليات الإشرافية .	٤	١٥
٣	المجال الثالث : المبادرات الإبداعية.	٤	٩
٤	المجال الرابع : الإشراف الإلكتروني .	٥	١٢
٥	المجال الخامس : أخلاقيات المهنة والاتصال.	٦	١٨
	المجموع	٢٣	٦٨

جدول (٤)

مجالات وعدد المعايير والمؤشرات للجائزة بشكل اجمالي

م	المجالات	المعايير	المؤشرات
١	المجال الأول : التميز القيادي.	٧	٢١
٢	المجال الثاني : الثقافة المؤسسية .	٦	١١
٣	المجال الثالث : الجودة.	٥	٩
٤	المجال الرابع : مجتمع التعليم والتعلم.	٢	١٣
٥	المجال الخامس : التنمية المهنية .	٤	٧
٦	المجال السادس : المدرسة الرقمية .	٣	١٥
٧	المجال السابع : الشراكة المجتمعية .	٢	٦
	المجموع	٢٩	٨٢

جدول (٥) .

م	المعايير	المؤشرات
١	بناء الخطة الاستراتيجية .	١- تعد المدرسة خطة استراتيجية في ضوء الخطة الاستراتيجية للوزارة .
		٢- تحدد الركائز الرئيسة للخطة الاستراتيجية بالمدرسة .
		٣- تجهز ورش العمل اللازمة لتحليل الواقع المدرسي باستخدام أحد نماذج التحليل .
		٤- تشرف على فعاليات الورشة .
		٥- تصمم الخطة التشغيلية .
٢	تهيئة المناخ الإداري الداعم للتغيير .	١- تهيئ منسوبي المدرسة لعملية التغيير .
		٢- ترتب الأولويات في عملية التغيير .
٣	التعامل مع المرؤوسين .	١- يفوض بعض الصلاحيات للعاملين .
		٢- يشرف على المعلم الجديد .
		٣- تقوّم الأداء الوظيفي بموضوعية .
		٤- تحقّق العدالة في توزيع المهام .
٤	تحفيز أعضاء المجتمع المدرسي .	١- تشجّع العاملين .
		٢- تشجّع الطالب المتميّز .
٥	دعم الأنشطة المدرسية .	١- تهيئ النشاط المدرسي .
		٢- تفعّل الأنشطة المدرسية .
٦	دعم لجان المدرسة .	١- تفعّل لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة .
		٢- تفعّل لجنة الحالات السلوكية الطارئة بالمدرسة في تعليم البنات ، وتنبثق هذه اللجنة من لجنة التوجيه والإرشاد
		٣- تفعّل لجنة الصلاة في تعليم البنات ، وتنبثق هذه اللجنة من لجنة التوعية الإسلامية .
		٤- تفعيل لجنة التوعية الإسلامية .
		٥- تفعيل لجنة النشاط .
٧	إدارة الأزمات المدرسية	١- تدير الأزمات بمهنية .

جدول (٦)

م	المعايير	المؤشرات
١	تحقيق الرضا الوظيفي في المدرسة	١- تحقّق الاستقرار والتوافق النفسي بين أعضاء المجتمع المدرسي
		٢- تشعر منسوبيها بالفخر والاعتزاز
٢	نشر ثقافة الحوار	١- يشجّع المناخ المدرسي على الحوار
		٢- يشترك أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرار
		٣- تفعّل مجلس المعلمين
٣	تعزيز الانتماء الوطني.	١- تؤكّد على الهوية والانتماء
		٢- تؤكّد على حماية مرافقها
٤	تأصيل ثقافة التجديد والإبداع داخل المجتمع المدرسي.	١- تعزّز ثقافة الإبداع
		٢- تشجّع على نشر براءات اختراع باسم المدرسة أو أحد منسوبيها
٥	التزام العاملين بأخلاقيات المهنة	١- تنمّي لدى العاملين الالتزام بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم وفق الميثاق
٦	تأكيد مبدأ العلاقات الإنسانية	١- تدعم العلاقات الإيجابية

جدول (٧)

م	المعايير	المؤشرات
١	نشر ثقافة الجودة.	١- تنمّي ثقافة الجودة والتميّز.
٢	التركيز على المستفيد (الداخلي والخارجي).	١- تحدد حاجات المستفيدين.
		٢- تعمل وفق آلية لقياس رضا المستفيدين.
٣	إدارة العمليات	١- تعمل وفق نظام شامل لكافة العمليات.
		٢- تحدد آلية لجمع المعلومات وتحليلها.
٤	التحسين المستمر.	١- تشجع المبادرات التحسينية.
		٢- تحدد منهجية التحسين المستمر.
٥	قياس وتقويم الأداء المدرسي	١- تقوم بعمل تقويم ذاتي لأدائها.
		٢- تخضع لتقويم خارجي.

جدول (٨)

م	المعايير	المؤشرات
١	دعم استراتيجيات تدريس متمركزة حول المتعلم.	١. تعتمد استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة.
		٢. تشجّع المتعلمين على استخدام البحث والتجريب.
		٣. تفعّل ملف الإنجاز.
٢	المبنى المدرسي وتجهيزاته.	١- تؤكّد على جاهزية الفصول الدراسية.
		٢- توفّر متطلبات المقصف المدرسي.
		٣- توفّر الغرف الإدارية والتدريسية.
		٤- توفّر المرافق التعليمية اللازمة.
		٥- توفّر المرافق الخدمية اللازمة .
		٦- توفّر المرافق الإدارية اللازمة .
		٧- تنظيم العهد المدرسية.
		٨- يراعي المبنى ذوي الاحتياجات الخاصة.
		٩- توفّر المتطلبات الأساسية للصحة والسلامة.
		١٠- توفّر المتطلّبات الأساسية للنظافة.

جدول (٩)

م	المعايير	المؤشرات
١	ترسيخ ثقافة التنمية المهنية لدى العاملين با لمجتمع المدرسي.	١- تعزّز مفهوم التنمية المهنية لدى العاملين في المدرسة.
		٢- يمتلك العاملون بالمدرسة مهارات التعلم الذاتي.
		٣- يقدّم المتميّز من العاملين بالمدرسة المساعدة الفنية والخبرات المهنية لزملائهم الجدد.
٢	تمتع العاملين بمجتمع المدرسة بالمؤهلات العملية والخبرات المناسبة لمهنتهم	- تتلاءم مؤهلات العاملين بالمدرسة مع المهن والمهام التي يعملون بها.
٣	إدارة الحاجات التدريبية.	١- تلبي الحاجات التدريبية للعاملين.
٤	متابعة المستجدات التربوية الحديثة.	١- تهتمّ بالتقارير الدورية للاتجاهات التربوية الحديثة
		٢- تشجّع العاملين على التطوير المهني.

جدول (١٠)

م	المعايير	المؤشّرات
١	تجهيز بنية تحتية تقنية.	١- تجهّز بيئة التعلم بالتقنيات التعليمية.
		٢- تجهّز قاعدة بيانات إلكترونية لمنسوبي المدرسة.
		٣- تفعّل مركز مصادر التعلّم إلكترونيا.
		٤- تؤسّس موقعاً إلكترونياً.
		٥- توفّر نظام إدارة تعلم إلكتروني.
		٦- تفعّل الإرشاد الإلكتروني.
		٧- تقدّم خدمات الدعم الفني.
٢	توظيف التقنية في العملية التعليمية.	١- تنشر ثقافة دمج التقنية في العملية التعليمية.
		٢- توعي المجتمع المدرسي بأهمية التعلم الإلكتروني.
		٣- تعرّف الطلاب بأخلاقيات التعامل مع التقنية.
		٤- تخطّط لدمج التقنية في العملية التعليمية.
		٥- تحفّز منسوبي المدرسة على توظيف التقنية.
٣	التواصل الإلكتروني مع منسوبي المدرسة.	١- تشترك في خدمة رسائل الجوال.
		٢- تتواصل مع منسوبيها.
		٣- تتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي ذوي العلاقة.

جدول (١١)

م	المعايير	المؤشرات
١	الشراكة والتواصل بفاعلية مع أولياء الأمور.	١- يتمّ تشكيل مجلس المدرسة.
		٢- تتواصل مع أولياء الأمور.
		٣- تعلّم أولياء الأمور بمستويات تقييم أبنائهم أثناء العام الدراسي.
٢	تفعيل الشراكة مع المجتمع.	١- تفعّل خدمة المجتمع.
		٢- تشعر المجتمع المحلي بما يقدم.

جدول (١٢)

يوضح مدى ودرجة الاستجابة وفقاً للمقياس ذي الخمس درجات :

المدى	مستوى الموافقة
٤.٢٠ - ٥	كبيرة جداً
٤.١٩ - ٣.٤٠	كبيرة
٣.٣٩ - ٢.٦	متوسطة
٢.٥٩ - ١.٨	قليلة
١.٧٩ - ١	قليلة جداً

جدول (١٣)

الرقم	المقومات	درجة الموافقة										المتوسط	الانحراف المعياري
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلةً		قليلة جدا			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	مشاركة أعضاء المجتمع المحلي في صياغة الخطة الاستراتيجية.	٢٦٥	٣١.٣	٣٩٩	٤٧.١	١٣٩	١٦.٤	٣٢	٣.٨	٦	١.٨	٤.٠٣٧	٠.٨٦٩
٢	تعزيز الثقة بين مدير المدرسة والعاملين.	٢٩٦	٣٤.٩	٢٢١	٢٦.١	١٤٨	١٧.٥	١٥٥	١٨.٣	٢٧	٣.٢	٣.١٢٤	١.٢٥٦
٣	توفير برامج التنمية المهنية وفق احتياجات العاملين بالمدرسة.	٢٨٣	٣٣.٤	٢٣٣	٢٧.٥	٢٨٣	٣٣.٤	٢١٨	٢٥.٧	٣٤	٤	٤.١٥٨	١.٠٢٥
٤	تعزيز الوعي بمعايير الإدارة المدرسية المتميزة.	٢٨٣	٣٣.٤	٢٣٣	٢٧.٥	٢١٨	٢٥.٧	٧٩	٩.٣	٣٤	٤	٤.١٥٨	٠.٩٦٠
٥	تشجيع العاملين بالمدرسة على تقديم أفكارهم حول تطوير المدرسة.	٣٩٧	٤٦. ٩	٢٥١	٢٩.٦	١٤٢	١٦.٨	٥٠	٥.٩	٧	٠.٨	٣.٣٧٠	١.٠٧٢٧
٦	إشراك المعلمين في تحديد القواعد المنظمة للعمل المدرسي.	٢٦٤	٣١.٢	٢٣١	٢٧.٣	١٩٤	٢٢.٩	١٤٠	١٦.٥	١٨	٢.١	٣.٨٦٣	١.٠٩٥

٧	إقامة علاقات إنسانية إيجابية مع جميع العاملين بدرجة متوازنة.	٤٢٤	٥٠٫١	١٩٣	٢٢٫٨	١٨٠	٢١٫٣	٤٧	٥٫٥	٣	٠٫٤	٣٫٧٦٢	١٫٠٩٥
٨	الأخذ بمبدأ الشفافية في صنع القرارات المدرسية واتخاذها.	٣٠٨	٣٦٫٤	٢٨٦	٣٣٫٨	١٤٧	١٧٫٤	٥٥	٦٫٥	٥١	٦	٢٫٨٠٠	٠٫٩٩٩
٩	تبني أسلوب الاتصال الإداري المفتوح متعدد الاتجاهات بالمدرسة.	٢٩٥	٣٤٫٤	٢٦٨	٣١٫٦	١٨٣	٢١٫٦	١٠١	١١٫٩	٠	٠	٣٫٨٩٣	١٫٠١٥٥
١٠	إتاحة الاستقلالية للمعلم لتطوير البرامج الدراسية بما يحقق نمو الطلاب.	٣٥٠	٤١٫٣	٢٠٣	٢٤	١٣٠	١٥٫٣	١١٩	١٤	٤٥	٥٫٣	٣٫٢٦٠	١٫٠٤٩
١١	مشاركة المعلمين في تحديد الأنشطة الطلابية.	٣٤٨	٤١٫١	١٩٢	٢٢٫٧	١٢٦	١٤٫٩	٩٦	١١٫٣	٨٥	١٠	٢٫٧٦٣	١٫١٦٦
١٢	توضيح مسئولية كل عضو بالمجتمع المدرسي منعاً للازدواجية.	٤٦٢	٥٤٫٥	١٧٤	٢٠٫٥	١١٤	١٣٫٥	٧٤	٨٫٧	٢٣	٢٫٧	٣٫٤٣٦	١٫٣١١
١٣	التزام كافة المشاركين في مجلس المدرسة بتقديم الخدمات للطلاب.	٣٠٧	٣٦٫٢	٢٤٦	٢٩	١٢٤	١٤٫٦	٩٤	١١٫١	٧٦	٩	٣٫٨١٤	٠٫٩٤٨
١٤	منح منسوبي المدرسة صلاحيات تتناسب مع المهام المفوضة لهم.	٣٥٤	٤١٫٨	١٨٨	٢٢٫٢	١٣٩	١٦٫٤	١٠٠	١١٫٨	١٠٠	١١٫٨	٢٫٧٠٧	١٫١٢٣
١٥	إيجاد توصيف وظيفي لمسؤوليات منسوبي المدرسة.	٢٨٩	٣٤٫١	٢٢٢	٢٦٫٢	١٥٥	١٨٫٣	١٢٤	١٤٫٦	٥٧	٦٫٧	٢٫٧١١	١٫٢٩٩
١٦	التحول إلى الهياكل الإدارية المرنة المعتمدة على تقنية المعلومات.	٢٢٣	٢٦٫٣	١٨٢	٢١٫٥	١٧٢	٢٠٫٣	١٦٦	١٩٫٦	١٠٤	١٢٫٣	٢٫٥٦٧	١٫٥٢٣
١٧	إتاحة الفرصة للمدرسة لوضع ميزانيتها وفقاً لاحتياجاتها.	٢٦٢	٣٠٫٩	٢٣٢	٢٧٫٤	١٧٨	٢١	١٥٩	١٨٫٨	١٦	١٫٩	٢٫٧٨٧	١٫٤٦٩
١٨	تشكيل مجالس طلابية تشارك في تطوير المدرسة.	٣٣٢	٣٩٫٢	٢١٣	٢٥٫١	١٧٤	١٧٫٤	١٣١	١٥٫٥	٢٤	٢٫٨	٣٫٦٣١	١٫١٢٧
١٩	تشجيع المعلمين على الابتكار	٣٢٥	٣٣٫٤	١٦٦	١٩٫٥	١٦٦	١٩٫٥	١٦٢	١٩٫١	٢٨	٣٫٣	٣٫٦٨٣	١٫٠٩٥

	في العمل المدرسي.												
٢٠	مناسبة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة بالإدارة المتميّزة.	٣٠٨	٣٦.٤	٢٢٣	٢٧.٥	١٧٩	٢١.١	١٠٠	١١.٨	٢٧	٣.٢	٣.٥٠٤	١.١٠٦
٢١	التواصل الفعال على كافة المستويات.	٢٧٩	٣٢.٩	٢٢٠	٢٦	١٦٦	١٩.٦	١٥٥	١٨.٣	٢٧	٣.٢	٣.٦٠٤	١.٠٤٤
٢٢	تأمين سرعة تدفق المعلومات عن العملية التعليمية.	٣١٤	٣٧.١	٣٠٦	٣٦.١	١٠٤	١٢.٣	٩٥	١١.٢	٢٨	٣.٣	٣.٤٣٥	١.٠٩٣
٢٣	تعميم خدمة الاتصال بالإنترنت للعاملين في المدرسة.	٣٥٢	٤١.٦	٢٣٤	٢٧.٦	١٢٨	١٥.١	٩٢	١٠.٩	٤١	٤.٨	٣.٩١٥	١.١٠٦
٢٤	استخدام أساليب إلكترونية تساعد في تبادل الخبرات المدرسية.	٣٤٩	٤١.٢	٢٨٤	٣٣.٥	١٢٠	١٤.٢	٨٤	٩.٩	١٠	٥.٨	٣.٤٥٩	١.٢٤٣
٢٥	إنشاء منتديات إلكترونية للمدرسة تسهم في توثيق المعلومات.	٣٤٨	٤١.١	٣٢٢	٣٨	٨١	٩.٦	٨٠	٩.٤	١٦	١.٩	٤.٠٣٦	١.٠٢٧
٢٦	وجود روابط إلكترونية لجميع منسوبي المدرسة.	٣٢١	٣٧.٩	٢٩٩	٣٥.٣	٩٩	١١.٧	٩٢	١٠.٩	٣٦	٤.٣	٤.٠٦٩	١.٠٢٥٠
٢٧	توعية منسوبي المدرسة بأهمية التقنية بالمدرسة .	٢٧٤	٣٢.٣	٣٢٤	٣٨.٣	١٥١	١٧.٨	٧٦	٩	٢٢	٢.٦	٤.٤٥١	١.١٤٣
٢٨	تطوير أنظمة الحاسب الآلي المستخدمة بالمدرسة.	٣٢٤	٣٨.٣	٢٧٤	٣٢.٣	١٥١	١٧.٨	٧٦	٩	٢٢	٢.٦	٣.٩١٧	١.٢١١
٢٩	الاشتراك بالمواقع الإلكترونية بالمدرسة.	٣٠٠	٣٥.٤	٢٦٩	٣١.٨	١٤٧	١٧.٤	٩٣	١١	٣٨	٤.٥	٣.٧٨٩	١.١٣٦
٣٠	وجود وعي بالتخطيط الاستراتيجي لدى العاملين.	٣٥٣	٤١.٧	٢٨٥	٣٣.٦	١٢٧	١٥	٧٦	٩	٦	٠.٧	٤.٠٦٦	٠.٩٩٣
٣١	وضع رؤية مستقبلية للمدرسة تتلاءم مع التغيرات المستقبلية.	٣٩٥	٤٦.٦	٣١٤	٣٧.٧	١٠٧	١٢.٦	٢٣	٢.٧	٨	٠.٩	٤.٢٥٧	٠.٨٤٩
٣٢	ربط رؤية ورسالة المدرسة	٣٨٠	٤٤.٩	٢٦٨	٣١.٦	١١٠	١٣	٦١	٧.٢	٢٨	٣.٣	٤.٠٧٥	١.٠٧٦

	بالمخرجات المتوقعة.												
٣٣	مشاركة الآباء والطلاب في بناء الخطط المدرسية.	٣٢٠	٣٧،٨	٣١٠	٣٦،٦	١٧٣	٢٠،٤	٢٩	٣،٤	١٥	١،٨	٤،٠٥١	٠،٩٣٦
٣٤	استخدام أساليب فعالة لتحفيز العاملين	٣٧٠	٤٣،٧	٣٤٠	٤٠،١	٨٥	١٠	٤٥	٥،٣	٧	٠،٧	٤،٢٠٥	٠،٨٨٤
٣٥	توسيع الرقابة الإدارية من قبل المجتمع المحلي.	٣٢٣	٣٨،١	٢٤٣	١٧،٢	١٤٦	١٧،٢	١٢٥	١٤،٨	١٠	١،٢	٣،٨٧٨	١،١١٢
٣٦	تنفيذ برامج تدريبية بالتخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس.	٣٠٠	٣٥،٤	٢٥٧	٣٠،٣	١٥٠	١٧،٧	١٠٩	١٢،٩	٣١	٣،٧	٣،٨٠٩	١،١٥٧
٣٧	تشكيل وحدات للتخطيط الاستراتيجي بالمدرسة.	٣٨٥	٤٥،٦	٢٧٢	٣٢،١	١٢٤	١٤،٦	٦٤	٧،٦	١	٠،١	٤،١٥٤	٠،٩٤٤
٣٨	وضع خطة المدرسية قائمة على المنهجي العلمي.	٣٤٥	٤٠،٧	٣٢٢	٣٨	١٢٥	١٤،٨	٥٤	٦،٤	١	٠،١	٤،١٢٨	٠،٨٩٧
٣٩	توافر الإمكانات المادية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بالمدرسة.	٢٧٤	٣٢،٣	١٩٠	٢٢،٤	١٩٢	٢٢،٧	١٧٣	٢٠،٤	١٨	٢،١	٣،٦٢٤	١،١٩١
٤٠	مشاركة العاملين مع مديري المدارس لتحقيق التميز.	٣٠٠	٣٥،٤	٢٨٩	٣٤،١	١٨٠	٢١،٣	٧١	٨،٤	٧	٠،٨	٣،٩٣٦	٠،٩٨٠
٤١	توافر أجهزة لجمع وتحليل المعلومات.	٣١٤	٣٧،١	٣٥٥	٤٢	١٣٣	١٥،٧	٣٨	٤،٥	٦	٠،٧	٤،١٠٢	٠،٨٧٢
٤٢	توافر قنوات اتصال فعالة بالمدرسة.	٣١٧	٣٧،٤	٢٨٣	٣٣،٤	١٥١	١٧،٨	٨٧	١٠،٣	٩	١،١	٣،٩٥٨	١،٠٢٨
٤٣												٣،٢١٥	٠،٩٥٤
الإجمالي												٣،٦٨٦	١،١١٤

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين المتعدّد للمقارنة بين الاستجابات حسب اختلاف متغيرات الدراسة

المحاور	مصادر الاختلاف	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مؤشر الدلالة
المقومات اللازمة لتطبيق معايير جائزة الإدارة والمدرسة المتميزة لوزارة التربية والتعليم بمدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية	الوظيفة الحالية	٣٧،١٥٨	١	٠.٢٥٨	٠،٤٢٥	٠.٥١٥	غير دالة
	المرحلة التعليمية	٤٢،٥٥	١	٠.٣٨٤	٠،٦٠٩	٠.٤٣٥	غير دالة
	الخطأ	٤٦٤،٤٩٠	٧٦٥	٠.٦٠٧	–	–	–
	الكلي	٥٣٤٣.٠٠٠	٨٤٧	–	–	–	–

مدى توافر متطلّبات التمكين

وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي :

دراسة تطبيقية على الموظّفات الإداريات

في جامعة الباحة .

إعداد :

دكتورة / خديجة مقبول الزهراني

الأستاذ المساعد – بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية التربية - جامعة الباحة

١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ

عنوان البحث :

"مدى توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي : دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الباحة" .

إعداد الدكتورة / خديجة مقبول الزهراني

هدفت الدراسة الي التعرف على درجة توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين ، و أهم المعوّقات المؤثّرة على تطبيقه ، ومعرفة تأثير التمكين على تحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات في جامعة الباحة ، وكذلك التعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط استجابات أفراد عيّنة البحث لدرجة توفّر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية ولتحديد أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تُعزى لاختلاف متغيّرات الدراسة (المؤهّل العلمي، المرتبة الوظيفية،الكلية، سنوات الخبرة) .وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتماد أداة " الاستبانة" لجمع البيانات من عيّنة عشوائيّة بسيطة بلغ عددها (١٥٠) موظّفة إدارية ، وقد شملت العيّنة جميع كليات البنات في جامعة الباحة، وقد بلغ المسترد (٨٩) استبيانًا بنسبة مئوية من عينة البحث بلغت (٦٠%) . وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ أفراد العيّنة يرون عدم توفّر المتطلّبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين .
- أنّ أفراد العيّنة يوافقون على أنّ المعوّقات التي تمّ تحديدها في أداة البحث تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة بدرجة كبيرة .
- أنّ أفراد العيّنة يرون أنّ التمكين يؤثّر بدرجة كبيرة في تحسين الأداء .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العيّنة حول درجة توفّر المتطلّبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيري المؤهل العلمي

وسنوات الخبرة ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف متغيري المرتبة الوظيفية والكلية .

- وجود اختلافات في استجابات أفراد العيّنة حول أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيّرات الدراسة التالية : (المؤهّل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

قدّمت الباحثة عددًا من التوصيات للقيادات العليا في الجامعة كان من أهمها :

١. العمل على توفير المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لتطبيق التمكين .

٢. العمل على إزالة أهمّ المعوّقات التي من شأنها أن تؤثر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة .

٣. ضرورة اتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار والحوار المفتوح والشفافية مع الموظفات الإداريات لتنمية القدرات الإدارية لهنّ وتعريفهن بمجريات العمل في الجامعة، والعمل على إشراكهن في وضع أهداف الجامعة وخططها الاستراتيجية .

Abstract

the availability of empowerment requirements and its relation to the improvement of job performance

(An Empirical study on female administrators working at Al-Baha University)

Preparation: D/Khadejah AL-Zahrani

The study aims to find out the degree of availability of the basic requirements for the application of empowerment, and the most important constraints affecting the application, and determine the impact of empowerment to improve the functionality from the perspective of administrators at AL-Baha University , as well as to identify whether there were statistically significant differences between the average sample member responses find the degree of availability of the basic requirements for the application of empowerment in the regulatory environment and to identify the most important obstacles that affect the applicability of empowerment at AL-Baha University attributed to the different variables of the study (qualification, functional place, college,

years of experience). The researcher used descriptive analysis methods of "questioner " tool to collect data from a simple random sample numbered (150) employee, the sample included all women's colleges in the University of Al-Baha,and it has reached (89) questionnaire as a percentage of the total sample (60%)(

The study found the following result ::

-Respondents believe there are the lack of core in the regulatory environment at AL-Baha University.

-The respondents disagree greatly on the most important obstacles identified affect the applicability of empowerment at AL-Baha University.

The respondents believe that empowerment affect significantly improve job performance**-**

-There were no statistically significant differences between the views of respondents about the degree to provide the basic requirements for the application of empowerment in the regulatory environment of the University of Baha differences are attributable to the difference in the two variables of qualification and years of experience, while no statistically significant due to the difference in the two variables of functional ranked college differences

-There are differences in the responses of members of the sample on the most important obstacles that affect the applicability of empowerment at AL-Baha University attributed to the difference in the following variables of the study: (Qualification, functional place, college, and years of experience).

****The researcher has many of the recommendations as following :**

1-Efforts should be essential in the regulatory environment for the application of empowerment requirements.

2- Removing the most important obstacles that would affect the possibility of the application of empowerment at AL-Baha University.

3-Directing senior leadership at the university to follow the principle of participation in decision-making and Poplar open and transparent with employees administrators to develop the administrative capacity and to inform them of their inhabitants and work at the university

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة :

نظراً للمكانة المرموقة التي تتمتع بها الجامعات في المجتمع، حيث تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف السامية منها تعليم أبناء المجتمع وإكسابهم المعارف والمهارات، والمساهمة في حلّ مشكلات المجتمع القائمة والمحتملة من خلال ما تقدّمه من أبحاث ودراسات وبالتالي المساهمة في تقدّم المجتمع وتطوّره .لذا فإنه يتعيّن على الجامعات المتطلّعة للنجاح والاستمرارية العناية بالعنصر البشري، حيث أصبح نجاح المنظمات واستمراريتها مرهوناً بقدرتها على استقطاب وتوفير الموظفين والإداريين المؤهلّين والقادرين على دفع عجلة الإنتاج وتحقيق مستوى عال من الإنجاز والإنتاجية .

وقد ظهر مؤخّراً في علم الإدارة ما يُعرف بمفهوم التمكين الإداري كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة، والذي تنعكس أثاره الايجابية على العديد من النواحي المؤسسية حيث تؤكّد العديد من الدراسات والأبحاث على وجود علاقة بين التمكين الإداري وبين تحقيق أهداف إدارة الموارد البشرية، كالتأثير الإيجابي للتمكين في تعزيز الشعور بالالتزام التنظيمي والرضا والولاء الوظيفي ودعم الثّقة بين المدراء والمرؤوسين، كما يمتد أثر التمكين الإيجابي إلى تحسين أداء العاملين من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالتالي تحسين مستوى الخدمات المقدّمة للجمهور المستفيد والمستهدف من إنشاء الجامعة .

وعليه ترى الباحة أن مفهوم التمكين لا يزال بحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات للتعرف على آثاره ونتائجه على العاملين وتحسين أدائهم الوظيفي، وبناءً على ما سبق ولأهمية الموضوع جاءت هذه الدراسة لتحري واقع التمكين من خلال التعرّف على مدى توافر المتطلّبات الجوهريّة في البيئة التنظيمية وتحديد أهمّ المعوّقات التي تعترض تطبيقه في جامعة الباحة، ومن ثمّ التعرف على علاقة

التمكين بتحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر الموظفات الإداريات بجامعة الباحة .

مشكلة الدراسة :

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها القيادي في الجامعة بعدم توافر المتطلبات الجوهرية للتمكين بالشكل الكافي الأمر الذي قد ينعكس سلباً على الأداء الوظيفي لموظفات الجامعة، من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتحديد مدى توافر المتطلّبات الجوهرية للتمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة وتحديد أهمّ المعوّقات التي قد تؤثّر على تطبيقه، وكذلك التعرّف على تأثير التمكين على تحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات العاملات في جامعة الباحة .

ويمكن تمثيل مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي :

ما مدى توافر متطلّبات التمكين وما علاقته بتحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات في جامعة الباحة ؟

تساؤلات الدراسة :

من السؤال الرئيس السابق تنبثق الأسئلة الفرعية التالية :

س١/ ما درجة توفّر المتطلّبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات العاملات فيها ؟

س٢/ ماهي أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات العاملات فيها ؟

س٣/ ما هو تأثير التمكين على الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات العاملات في جامعة الباحة ؟

فرضيات الدراسة :

١- لا توجد فروق معنوية دالّة إحصائيا بين آراء أفراد العيّنة حول درجة توفّر المتطلّبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيّرات البحث التالية : (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

٢- لا توجد فـروق معنويـة دالـة إحصائيًّا بين آراء أفراد العينة حول أهمّ

أهمية الدراسة :

تتمثّل أهمية الدراسة الحالية من الناحيـة النظرية في كونها ستشكل إضـافة للمكتبـة العربية فيما يخصّ دراسة المواضـيع المتعلّقـة بإدارة الموارد البشرية وخاصّة موضوع التمكين والذي يعدّ من الموضوعات الإدارية الحديثـة التي لم تحظَ حتى الآن بالاهتمـام الكـافي في المملكة العربية السعودية علـى حـدّ علـم الباحثـة .

بينما تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية في كونها من المؤمل أن تسهم من خلال النتائج والتوصيات التي ستصل إليها في تحديد المتطلّبات الجوهرية لتطبيق التمكين والوقـوف على العقبات التي تحول دون تطبيقه ممّا يساعد الإدارة العليا في الجامعة على ترشيد قراراتها الخاصة بتفويض السلطة وإعـادة النظـر في توصيف الوظائف ونظام الحوافز والمكافآت ، وبالتالي يتوقّع لهذه الدراسة عدة آثار إيجابيـة على الجامعات كزيادة الإنتاجية وتحسين الأداء الوظيفي للعاملين فيها .

أهدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على ما يلي :

١- درجة توفر المتطلّبـات الأساسـية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات فيها.

٢- أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات فيها.

٣- تأثير التمكين على تحسـين الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات في جامعـة الباحة .

٤- أي فروق ذات دلالة إحصـائية في إجابات أفراد عيّنة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لدرجة توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تُعزى

لاختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

٥- أي فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عيّنة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ حول أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تُعزى لاختلاف متغيّرات الدراسة (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

مناهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها .

أدوات الدراسة :

استخدم في الدراسة الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات الأولية من عيّنة الدراسة حيث تمّ جمع المعلومات الثانوية من الكتب والأبحاث والدراسات السابقة .

حدود الدراسة :

أولاً : حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرّف على مدى توافر متطلّبات التمكين وأهمّ المعوّقات التي تؤثّر على تطبيقه وعلاقة التمكين بتحسين الأداء من وجهة نظر الإداريات في جامعة الباحة .

ثانيًا : الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على الإداريات العاملات في كلّ كليات جامعة الباحة .

ثالثًا: الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ .

مصطلحات الدراسة :

١- التمكين إجرائياً : هو منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا حرية التصرف ، فتوكل إليهم مهام يؤدّونها بدرجة من الاستقلالية مع مسؤوليتهم عن النتائج ،معزّزين بنظام فعّال للمعلومات يهيئ تدفقًا سريعًا لها، مع التركيز على أهمية الحوافز المرتبطة مباشرة بالإنجاز .

٢- تحسين الأداء إجرائياً : هو استخدام العديد من الأساليب المشجّعة والمحفّزة للموظّف كإعطاء الصلاحيات التي تمكّنه من القيام بعمله واتّخاذ القرارات التي تجعله يشعر

أنّه قام بهذا العمل وكذلك إعطاء الفرصة الكاملة للموظف بالتطبيق العملي لما تمّ إنجازه وتشجيع نقاط القوة لدى الموظف بتكليفه بالأعمال التي يبدع فيها .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري :

أولاً – مفهوم التمكين :

يمكن إرجاع جذور نظرية تمكين العاملين إلى أفكار مدرسة العلاقات الإنسانية التي برزت بوصفها رد فعل لإهمال الجانب الإنساني في معادلات العمل التي تبنتها مدرسة الإدارة العلمية التي قادها المهندس الصناعي فريدرك تايلور في الولايات المتحدة الأمريكية في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي وبدايات القرن العشرين . أي أن نظرية تمكين العاملين عن طريق تفويض المزيد من السلطة التنفيذية لهم وإشراكهم في صنع قرارات العمل إنما هي مرحلة متقدمة من أفكار المدرسة الإنسانية فيما عرف بمشاركة العاملين في الخمسينيات والستينيات من القرن الميلادي الماضي (الشقاوي ،٢٠٠٢م : ص٧)

ويقدم (عبد الوهاب ، ٢٠٠٠م) عددًا من التعريفات للتمكين ، منها :

- "عملية إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية وفي استخدام قدراتهم، من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرارات" .
- "منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا صنع القرار، فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في عملهم" .

كما عرفه أفندي (٢٠٠٣م) بأنه "استراتيجية إدارية تقوم على منح العاملين قوة التصرف، واتخاذ القرارات والمشاركة الفعلية من جانب العاملين في إدارة منظماتهم، وحل مشكلاتها، والتفكير الإبداعي وتحمّل المسؤولية والرقابة" .

أمّا الشقاوي (٢٠٠٢م) فيعرفه بأنّه العملية التي تصبّ في اتجاه زرع الثقة بنفس

الموظف، وإشعاره بأنّه عامل مهم في تحقيق أهداف المنظمة ونمائها، وأنّ العاملين على اختلاف مواقعهم إنّما هم شركاء لهم قيمة وأهمية رفيعة في رسم رسالة المنظمة وفي تحقيق هذه الرسالة .

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من التعريفات الخاصة بالتمكين تمكنت من وضع التعريف التالي : يعد التمكين منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا حرية التصرف ، فتوكل إليهم مهام يؤدونها بدرجة من الاستقلالية مع مسؤوليتهم عن النتائج ،معززين بنظام فعال للمعلومات يهيئ تدفقًا سريعًا لها، مع التركيز على أهمية الحوافز المرتبطة مباشرة بالإنجاز .

ثانياً – أبعاد التمكين :

اقترح Handy في عام (١٩٨٩م) الافتراضات التي تستند إليها المنظمات التمكينية وهي :

- البعد الأول : الأهلية : (Competence) الاعتقاد بأن الموظفين يمكن أن يؤدوا ويعملوا في نطاق أهليتهم مع حدّ أدنى من الإشراف (الإدارة الذاتية) .
- البعد الثاني : الثقة (Trust): ليس من الضروري الاعتقاد بأهلية الأفراد وحسب بل وبالثقة بأن يؤدوا وظائفهم .
- البعد الثالث : عمل الفريق (Team work): إن المشاكل التنظيمية القليلة يمكن أن تحل من خلال شخص يعمل بمفرده ولكن في ظلّ التحديات الجديدة والمشاكل التي تظهر، فإنّ الأفراد يجب أن يجتمعوا في فرق مرنة دون حواجز المكانة أو الهيراركية لحل المشكلات في نطاق أهداف وقيم المنظمة (عبد الوهاب ،٢٠٠٠م) .

بينما حدّد ملحم (٢٠٠٦م : ٤٩) مقوّمات للتمكين ، تمثّلت في النقاط التالية :

- العلم والمعرفة والمهارة .
- الاتصال وتدفّق المعلومات.
- الثقة بين القائد والمرؤوسين.
- الحوافز المادية والمعنوية .

وحدد عامر وعبد الوهاب (١٩٩٨م : ٢٦٦-٢٦٨) ركائز يعتمد عليها تمكين العاملين وهي :

- مشاركة المعلومات : فالمعلومات هي المادة الخام للقرار الإداري ، لذلك يجب أن تكون ملائمة كماً ونوعاً، وأن تأتي في الوقت المناسب وأن تجعل العاملين يلمون بالأحداث الجارية حتى يكون القرار سليماً ، وحتى تقوى الثقة بين العاملين .
- الإدارة الذاتية : لا بدّ من تحديد الإطار الذي يمكن من التحرّك الذاتي كحدود تصرّفاتهم، ونطاق مسؤولياتهم، والأدوار التي سيلعبونها، إضافة إلى كيفية تنمية قدراتهم، وكذلك معرفة رسالة المنظمة وأهدافها وخططها وإمكانياتها ونظمها والضغوط التي تتعرض لها، إضافة إلى صورتها الحالية والمستقبلية.
- فرق العمل الذاتية : وهي عبارة عن أعضاء من العاملين تتوفر بينهم علاقات وأهداف ومشاعر وقيم وقواعد وسلوكيات إضافة إلى الرغبة في العمل والتفاعل وبذل الجهود لتحقيق الهدف، هذه الفرق لا تعتمد على الإدارة بل تتصرف ذاتياً في المواقف، وتحدّد الأهداف وتخطّط وتوزّع الأدوار، وتتّخذ القرارات، وتحلّل المشكلات، وتتوقّف فاعلية الفريق على حسن اختيار الأعضاء وتتكوّن الفعالية الكلية للمنظمة من فعالية الفرق الموجودة بها .

بينما حدّد قاندز (Gandz ، 1990) ستة شروط لا بد من توافرها لكي يشعر الموظفون بالتمكين،وهي :

١. يجب تدريب الموظفين بشكل مناسب : فليس من المجدي أن نمكن الموظفين من أداء مهامّ مثل صنع القرارات أو اتخاذ إجراءات معينة دون أن يحصلوا على تدريب مناسب في هذا المجال .

٢. لا بدّ من وجود رؤية مشتركة بين القادة والموظفين في المؤسّسة : ذلك أنّ كلا الطرفين يسعى إلى بلوغ الهدف نفسه وهو تقديم أفضل منتج أو خدمة، وإنتاج

منتجات خالية من العيوب، ووصول أعلى مراتب الابتكار في مجال تطوير المنتجات الجديدة . وإذا ما كانت هناك رؤية مشتركة فلابد أن تكون جذابة بالنسبة للموظفين أيضًا وليس للإدارة فقط، أي أن تغطي مصالح الطرفين .

٣. لا بدّ من وجود مجموعة من القيم المشتركة : يحتاج الموظفون والمديرون إلى الإحساس بوجود قيم أو معتقدات مشتركة حول الكيفية التي يتوجب من خلالها أداء الأشياء ومعايير السلوك المناسب، وأخلاقيات الفعال المؤسسية وما إلى ذلك . إنّ مثل هذه القيم توجّه السلوك وتقلّل من مخاطرة أن يقدم الموظفون على قرارات تضرّ بالمؤسّسة أو أعضائها.

٤. لابدّ من وجود فوائد يمكن اقتسامها : تتمثّل إحدى الطرق التي يمكن من خلالها جعل الرؤية والقيم المشتركة أمرًا ملموسًا بالنسبة لجميع الموظفين في توفير فوائد مشتركة، فعندما يتمكّن الموظفون الذين يتمتعون بالتمكين من تقليل التكاليف، ورفع الجودة، والتخلص من الأعمال الإضافية، وتسلم المزيد من المسؤولية، وتطوير مهاراتهم، وعقد المزيد من الصفقات أو جلب المزيد من الفوائد للمؤسّسة، فإنّ مثل هذه الفوائد يجب اقتسامها، ذلك أنّ مثل هذه الأفعال تقدم مثالاً يدفع بالموظفين الآخرين إلى أن يبلغوا مكانة التمكين أنفسهم .

٥. يجب أن يثق المديرون بموظفيهم : إن للتمكين عوائد كبيرة ولكنه لا يخلو من المخاطر أو المجازفات ويمكن تقليل المخاطر من خلال التدريب والتمسك بالرؤية والقيم والفوائد المشتركة، ولكن الموظفين الممكنين يحتاجون إلى الثقة من مد يريهم، ذلك أنّ المديرين الذين يخافون ارتكاب الأخطاء والذين يكونون غير مستعدين لتحمل المسؤولية تجاه أفعال الآخرين الذين لا يخضعون بشكل مباشر لسيطرتهم، لن يمكنوا هؤلاء الأفراد، فالمديرون الذين يقتصرون في منح التمكين للموظفين الذين يمكن أن يثقوا

بهم– وعادة ما يكون ذلك محصلة لتجربة سابقة - لن يستطيعوا تمكين عدد كافٍ من الأفراد لتحقيق اختلاف في الحالة القائمة، فهناك خارج نطاق الثقة التي تجيء كنتيجة للتجربة الفعلية، عنصر مهمّ هو الإيمان العام بقدرة الأفراد على السعي نحو تحقيق رؤية معينة والالتزام بقيم جيدة .وعلى أية حال فإن التمكين يتطلّب أكثر من الإيمان العامّ بقدرات الأفراد، إذ يجب أن يكون المديرون مستعدين وقادرين على تغيير أدوارهم من مشرفين ومديري عمل إلى مدربين وأصحاب رؤية، حيث يتوجب عليهم تجسيد الرؤى التي كانوا ينادون بها وتدريب الموظفين نحو بلوغ الأهداف التي تنسجم مع تلك الرؤية .

٦. إن الثقافة الكلية للمؤسسة يجب أن تدعم الإقدام على المجازفة : فعندما يعاقب الأفراد على أخطائهم فإنهم لن يكونوا قادرين على الإقدام على أية مجازفات . إنّ على المؤسّسة أن تنظر إلى الأخطاء على أنّها تجارب تعلم تؤشر احتياجات نحو المزيد من التدريب، أو تجديد الرؤية ، أو تفسير القيم المطلوبة . (أندراوس ومعايعة، ٢٠٠٨م: ١٢٤-١٢٦) .

ثالثاً – معوقات تطبيق التمكين :

قد تواجه المنظّمات العربية ومنها الجامعات بعض المعوّقات التي قد تحدّ من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين ، ومن تلك المعوّقات، ما يأتي :

- البناء التنظيمي الهرمي.
- المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة.
- عدم الرغبة في التغيير.
- خوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفهم و تكون من فقدان السلطة.
- خوف العاملين من تحمل السلطة والمسألة.
- الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجّع على المبادأة والابتكار.

•السرية في تبادل المعلومات.

•ضعف نظام التحفيز.

•تفضيل بأسلوب القيـــادة الإداريـــة التقليدية.

•ضعف التدريب والتطوير الذاتي.

•عدم الثقة الإدارية.

•عدم ملاءمة نظام المكافآت.

•اختلاف في أهداف كلّ من الإدارة والعاملين (العتيبي،٢٠٠٥م: ص٣٩) .

رابعاً – مفهوم تحسين الأداء :

هو استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظـــف رأس المال بالطريقة المثلى، ويتطلّب تحسين أداء أيـــة منظمة توازن العناصر الأربع التالية: (الجودة، والإنتاجية، التكنولوجيا، التكلفة). لأنّ توازن هذه العناصر يؤكّد أنّ توقّعات واحتياجـــات أصحاب المصلحة في المنظمة قد أخـــذت في الاعتبار، ويطلق على هذا المنـــهج المتكامـــل "إدارة التحسين الشامل" (المربـــع، ٢٠٠٣م: ص٦٥-٦٦) .

خامساً – علاقة التمكين بتحسين الأداء:

ويرى بعضهم أنّ هناك أسبابًا تـــدفع المنظمة إلى تبنّي التمكين، من أهمها ما يأتي :

- حاجة المنظّمة إلى أن تكـــون أكثر استجابة للســـوق، وتخفـــيض عـــدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية.
- الحاجة إلى عدم انشغال الإدارة العليا بالأمور اليومية وتركيزها على القضـــايا الاستراتيجية طويلة الأجل.
- الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، خاصة الموارد البشرية، للحفاظ على تطوير المنافسة.
- أهمية سرعة اتّخاذ القرارات، وإطلاق القدرات الإبداعية للأفراد.
- توفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء.

- الحدّ من تكاليف التشغيل، بالتقليل من عدد المستويات الإدارية غير الضرورية ووظائف الأفراد.
- إعطاء الأفراد مسؤولية أكبر، وتمكينهم من اكتساب إحساس أكبر بالإنجاز في عملهم.

(عبد الوهاب ، ٢٠٠٠م) ؛ (أفندي ، ٢٠٠٣) ؛ (العبيدين، ٢٠٠٤م)

وتقدم الدراسات والبحوث الخاصّة بالتمكين الكثير من المؤشّرات التي تؤكّد على الفوائد المترتّبة على تطبيق هذه الاستراتيجية، ويمكن تلخيص هذه الفوائد فيما يأتي :

- يسهم التمكين في تقليل الأخطاء الناتجة عن العمل بنسبة قد تصل إلى ٤٠ % .
- يزيد تطبيق التمكين من سرعة الاستجابة لحاجات الزبائن بنسبة قد تصل إلى ٥٠ % .
- تخفيض التكلفة بنسب تتراوح من (١٠ — ١٥ %) .
- إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية والخلاقة .
- توفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء .
- تحسين مستويات الجودة وتحسين نوعية الخدمات المقدمة للزبائن .
- منح فرصة أكبر للإدارات العليا للتركيز على القضايا الاستراتيجية طويلة الأمد وعدم انشغالهم بالأمور اليومية (الطعامنة، ٢٠٠٤م) .

وترى الباحثة أن الأسباب والفوائد السابق ذكرها لتبني وتطبيق التمكين في المنظمات يؤدي إلي تحسين أداء العاملين .

الدراسات السابقة :

الدراسات العربية :

١- دراسة اللوقان (٢٠١٣م) بعنوان "معوقات تطبيق التمكين الإداري في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، دراسة تطبيقية على جامعة حائل" والتي هدفت الى معرفة معوّقات تطبيق التمكين

الإداري في الجامعات السعودية . وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة عالية من معوقات تطبيق التمكين الإداري في الجامعات السعودية في جميع المجالات المتعلقة بالمعوقات الذاتية والقيادية والتكنولوجية والتنظيمية .

٢- دراسة عبد الحسين (٢٠١٢م) بعنوان "أثر تمكين العاملين في الالتزام التنظيمي، دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي الهيئة العامة للسدود والخزانات في العراق ".والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكين العاملين السائد في الهيئة العامة للسدود والخزانات، والتعرف على مستوى الالتزام التنظيمي السائد في المنظمة المبحوثة، تحديد وتشخيص أي من أبعاد التمكين الإداري الأكثر تأثيراً في تعزيز الالتزام التنظيمي لعينة الدراسة. وقد توصّلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية معنوية بين كلّ من أبعاد تمكين العاملين (المشاركة بالمعلومات، الاستقلالية وحرية التصرف، بناء فرق العمل الذاتية) ومستوى الالتزام التنظيمي، ووجود أثر معنوي لأبعاد تمكين العاملين على المستوى الكلي وعلى مستوى الالتزام .

٣- دراسة السلمي (٢٠١١م) بعنوان "أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على موظفي جوازات محافظة جدة" . والتي هدفت إلى التعرف على أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي في إدارة جوازات محافظة جدة . واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة بلغت ٣١٢ مفردة من العسكريين (ضباط وضباط صف)، وكان من أهمّ النتائج التي توصّلت لها الدراسة أن التمكين الإداري المتمثّل في مقوّماته (المعرفة والمهارة، الاتصال وتدفق المعلومات، الثقة التنظيمية، الحوافز، الثقافة التنظيمية، المشاركة والتفويض) يؤثّر على الأداء الوظيفي لموظفي إدارة جوازات محافظة جدة .

٤- دراسة كلّ من فلاق ونافلة (٢٠١١م) بعنوان "أثر التمكين الإداري في إبداع الموظفين ، دراسة حالة لمجموعة

الاتصالات الأردنية " والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري في مجموعة الاتصالات الأردنية والتعرف على مستوى الإبداع في مجموعة الاتصالات الأردنية وتوضيح أثر سياسة تطبيق التمكين الإداري على إبداع الموظفين بمجموعة الاتصالات الأردنية. وجاء من أهمّ النتائج : إن مستوى تطبيق التمكين الإداري في مجموعة الاتصالات الأردنية متوسط . كما أظهرت نتائج الدراسة أن عناصر الإبداع الإداري (الطلاقة، المرونة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الأصالة ، والمخاطرة) مرتفعة نسبيًا.

٥- دراسة العتيبي (٢٠٠٤م) بعنوان "تمكين العاملين: كاستراتيجية للتطوير الإداري" وقد هدفت إلى التعرف على طرق واستراتيجيات تمكين العاملين وأثر هذه الاستراتيجيات في التطوير الإداري وقد توصّلت الدراسة إلى أن تمكين العاملين لم يحظ بالاهتمام المناسب، وهذا بدوره أثر على كفاءة تنمية الموارد البشرية، وأن نجاح استراتيجية التطوير الإداري يعتمد على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها للتمكين ، وأن هناك معوقات تواجه المنظمات العربية تحدّ من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين كالبناء التنظيمي الهرمي، والمركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات، وخوف الإدارة العليا من فقدان السلطة .

الدراسات الأجنبية :

٦- دراسة كلّ من ZHANG, XIAOMENG, BARTOL, KATHRYN (2010) بعنوان "الربط بين القيادة التمكينية والإبداع للموظفين " وقد قامت هذه الدراسة على تجميع نظريات القيادة، والتمكين، والإيداع واختبار نموذج نظري لربط تمكين القيادة مع الإبداع عبر العديد من المتغيرات المتداخلة. باستخدام بيانات المسح من الموظفين الفنيين والمشرفين عليهم في شركة تكنولوجيا معلومات كبيرة في الصين، وقد توصلت الدراسة الي أنه، كما كان متوقعاً أن القيادة

والتمكين تتأثّر إيجابا بالتمكين النفسي، والتي بدورها أثرت على كلّ من الدوافع الذاتية والمشاركة العملية الإبداعية. ثمّ كان لهذه الأخيرة اثنان من المتغيّرات لها تأثير إيجابي على الإبداع .منها الارتباط بين تمكين القيادة والتمكين النفسي، في حين أنّ الإبداع يرتبط بالتشجيع ويكون خاضعًا للإشراف مع الاتصال بين التمكين النفسي والمشاركة العملية الإبداعية .

٧- دراسة Wing Keung Jason Lau (2010) بعنوان " أثر تمكين الكادر الإداري في مؤسّسات التعليم العالي " وكان الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على العلاقة بين مستويات التمكين والدعم التنظيمي بالنظر للابتكارات والثقة التنظيمية بين الموظفين غير الأكاديميين داخل الجامعة . أيضا اختبار فرضيات الدراسة وهي : أنّ الثقة التنظيمية قد تؤثّر على تمكين الموظّف وتؤثّر على العلاقة بين الدعم التنظيمي والابتكار. وقد تمّ توزيع أداة المسح عن طريق البريد الإلكتروني لجميع الموظفين الفنيين والمؤهّلين علميّاً في الجامعة المختارة. وقد تمّ جمع البيانات باستخدام منهج المسح على شبكة الإنترنت. وقد عاد ما مجموعه ٢٥٥ من الأدوات ، والتي أسفرت عن صافي معدل الاستجابة ٤٥.٧ .

٨- دراسة Rose (2007) بعنوان "دور تمكين مدير المدرسة في بيئة الإدارة المتمركزة على الموقع" قدمت الدراسة نموذجاً يقترح دراسة التمكين النفسي والقيادة التحويلية والابتكار لمديري المدارس واختبارها داخل بيئة المدرسة ، وقد تمّ تكييف هذا النموذج لمديري المدارس الحكومية التي تعاني من زيادة سلطات اتخاذ القرار والمساءلة. وتوفر النتائج التجريبية لمستوى الدعم لهذا النموذج وقد تم العثور على "وضوح دور التمكين للوصول إلى الموارد" لممارسة تأثير إيجابي على مشاعر المدراء وإن تم العثور على قيمة وضعت من قبل مديري المدارس على المعلومات الاستراتيجية أن يكون لها تأثير سلبي

طفيف. لم يتمّ العثور على تأثير التمكين على القيادة التحويلية ليكون قويّا كما كان متوقعًا.

التعليق على الدراسات السابقة :

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي :

١ . أن الدراسة الحالية تعدّ دراسة تكميلية لدراسات سابقة في قطاع التعليم العالي ، حيث إن هذه الدراسة تبحث في مدى توافر متطلبات التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة وتحديد أهمّ المعوّقات التي قد تؤثّر على تطبيقه ، والتعرّف على تأثير التمكين على تحسين الأداء من وجهة نظر الإداريات العاملات في جامعة الباحة ، في حين أن معظم الدراسات العربية قد تناولت القيادات في المؤسّسات التربوية و لم تتناول مجتمع الموظفين كعينة للدراسة .

٢ . استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة ، وبناء منهجية الدراسة ، وفي مناقشة النتائج ، وأيضًا في الاطلاع على أهمية متغيّرات التمكين في المؤسّسات الصناعية والتربوية .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

١- منهجية البحث :

يتبّع البحث منهجيّة الدراسات الوصفيّة التحليلية، التي تقوم على دراسة ظاهرة معينة لمعرفة أهميتها أو درجة وجودها من بين الظواهر أو المفاهيم في العلوم السلوكية والإنسانية والنفسية، باعتمادها طريقة جمع المعلومات المرتبطة بالبحث وتحليلها والربط بين مدلولاتها بغية الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث للوصول إليها، ويأخذ البحث الإجراءات الآتية:

أولاً : مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الموظفات الإداريات في جامعة الباحة والبالغ عددهن (٣٠٣) وفقاً للإحصائيات التي تم الحصول عليها من شؤون الموظفين .

ثانياً: عينة البحث:

تمّ اختيار عيّنة عشوائية بسيطة بلغ عددها (١٥٠) موظّفة إدارية ، وقد بلغ المستردّ (٨٩) استبيانًا بنسبة مئوية من عيّنة البحث بلغت (٦٠ %) ، وقد شملت العيّنة جميع كليات البنات في جامعة الباحة والجدول رقم (١) يبين تقسيم أفراد العينة وفقاً للمؤهّل العلمي .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي يوضح الجدول رقم (١) تقسيم العيّنة وفقاً للمؤهّل العلمي وقد اتّضح من الجدول أنّ النسبة الأعلى من حملة الشهادة الجامعية بنسبة ٨٩.٩ ، تلتها حملة الشهادة الثانوية بنسبة ٥.٦ بينما الأقلية كانت من حملة الشهادات فوق الجامعية بنسبة ٤.٥ . يشير الجدول رقم (٢) إلى تقسيم العيّنة من حيث المرتبة الوظيفية وقد اتضح أن ٤٤.٩ % من أفراد العينة من المرتبة السادسة أمّا المرتبة السابعة فقط مثلت ٤٢.٧ % بينما كانت نسبة الدرجة الخامسة هي الأقل فقد بلغت من الجدول بنسبة ٩% فقط ، كما كانت هناك ثلاثة بيانات مفقودة يتّضح من الجدول رقم (٣) تقسيم العينة وفق متغيّر الكلية ، فقد حازت كلية العلوم والآداب بالمخواة على أعلى درجة بين الكليات فكانت نسبتها في العيّنة ٢٣.٦ % بينما تلتها كلية العلوم الإدارية و المالية بنسبة ٢٠.٢% ثمّ كلية التربية بنسبة ١٦.٩% ثم أتت كلية الدراسات التطبيقية والتعليم المستمر بنسبة ١٣.٥ % ثم كلية السنة التحضيرية. ١١.٢% ثم كلية العلوم و الآداب ببالجرشي بنسبة ٩.٠% كما اتضح من الجدول أن حجم العيّنة في كلية علوم الحاسب و تقنية المعلومات هو الأقل بنسبة ٥.٦% وترى الباحثة أنّ هذا يعزى لقلة عدد الإداريات بالكلية كونها حديثة النشأة . يتضح من الجدول رقم (٤) تقسيم العينة وفق سنوات الخبرة ، وقد تبين من خلال الجدول أن أكبر فئة هي التي لها سنوات خبرة بين ٥ - ١٠ سنوات حيث كانت بنسبة ٤٧.٢% ثم تلتها الفئة أقل من ٥ سنوات

بنسبة ٣٦.٠% بينما كانت أقلّ نسبة للفئة أكثر من ١٠ سنوات حيث بلغت ١٦.٩%. فقط .

ثالثاً: أداة البحث :

بناء على منهجية البحث الحالية التي تتبع المنهج الوصفي تم بناء وإعداد أداة خاصة لقياس مدى توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي : دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات العاملات في جامعة الباحة .، حيث تكونت الأداة من (٥١) فقرة موزّعة على ثلاثة محاور تمّ بناؤها بعد مراجعة الأدب النظري المرتبط بالموضوع، وهذه المحاور هي: مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين (٢١ عبارة)، ومحور أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين الإداري في جامعة الباحة (١٥ عبارة)، محور أثر التمكين على تحسين الأداء الوظيفي (١٥ عبارة) .

وقد تمّ تنظيم هذه العبارات للإجابة عنها من أفراد عينة البحث وفقاً لسلم "ليكرت" ذي التدرج الخماسي على النحو الآتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) والتي تأخذ القيم التالية على التوالي (٥،٤،٣،٢،١). وتمّ اعتماد درجة التقدير وفقا للتقسيم التالي:

-(١ – ١,٨٠) قليلة جدّا.

-(١,٨١ – ٢,٦٠) قليلة.

-(٢,٦١ – ٣,٤٠) متوسطة.

-(٣,٤١ – ٤,٢٠) كبيرة.

-(٤,٢١ – ٥) كبيرة جدّا.

٢- صدق وثبات أداة البحث:

أولا: صدق أداة البحث:

اتبعت الباحثة لتحقيق صدق الأداة طريقة الصدق الظاهري، وطريقة صدق الاتساق الداخلي، على النحو الآتي:

١-: الصدق الظاهري:

للتأكّد من الصدق الظاهري لأداة البحث، تمّ عرض عبارات الأداة على مجموعة

من ذوي الخبرة والاختصاص، والذين لهم صلة بموضوع البحث وذلك لتقدير مدى تمثيلها وقياسها للصفة المراد قياسها. حيث بلغ عدد المحكمين (١٠) محكمين في مجال الإدارة العامة والإحصاء من أساتذة الجامعات على اختلاف مراتبهم الأكاديمية في الجامعة، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وتعديلاتهم اللازمة حول عبارات ومحاور أداة البحث .

٢-: صدق الاتساق الداخلي:

تمّ التأكّد من صدق الاتساق الداخلي للأداة بحساب معامل الارتباط بين كلّ عبارة من عبارات الأداة ولكلّ محور من محاور البحث، حيث أشارت النتائج أن جميع عبارات المحاور جاءت دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وفق قيم تراوحت ما بين (٠.٦٣) إلى (٠.٩١). وذلك يشير إلى صدق فقرات المجال وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثانياً: ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة البحث تم استخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ للتعرف على قيمة معامل الارتباط . حيث بلغ معامل الثبات الكلي لأداة البحث الخاصة بمدى توافر متطلّبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي في جامعة الباحة (٩٣%) والجدول رقم (٥) يوضّح ذلك ، كما يوضّح الملحق رقم (٤) قيم معامل الثبات لكلّ عبارة من عبارات الأداة .

استناداً إلى قيم معاملات الارتباط يمكن الإشارة إلى إن الأداة التي أعدت لأغراض البحث تتمتع بخاصية ثبات كافية ومناسبة لأغراضها.

ثالثاً: إجراءات تطبيق البحث:

ولتحقيق أهداف البحث والوصول إلى النتائج المطلوبة تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة البحث .

٢. إدخال البيانات على الحاسوب لإجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

لاستخلاص نتائج البحث وتحقيق أهدافه والإجابة عن أسئلته تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط "بيرسون" لحساب الصدق الداخلي والثبات لأداة البحث .

٢. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات مجالات البحث المحدّدة في الأداة .

٣. استخدام اختبار "ت" T-Test لتحديد الاختلافات والفروق بين استجابات أفراد عينة البحث .

الفصل الرابع

النتائج والتوصيات

اولاً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج ومناقشة السؤال الأوّل:

ما درجة توفّر المتطلّبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات فيها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بشكل عام، وفقًا لاستجابات أفراد عيّنة البحث، كما تمّ ترتيبها ترتيباً تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابية .

الجدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة للمحور الاول مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين مرتبة حسب المتوسطات الحسابية من الأعلى إلى الأدنى حيث اتضح من النتائج أنّ تسع عشرة عبارة جاءت بدرجة موافقة قليلة بينما جاءت عبارتان بدرجة موافقة قليلة جداً بمتوسط حسابي لكامل المحور 2.0132 وبانحراف معياري 1.1490بدرجة

موافقة قليلة مما يشير إلى أنّ أغلب أفراد العيّنة يرون عدم توفّر المتطلّبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين . وترى لباحثة من خلال خبرتها العملية في الجامعة أن تلك النتيجة واقعية ؛ حيث لا تتوفّر المتطلّبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة .

نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

ماهي أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة من وجهة نظر الإداريات فيها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة البحث حول المحور الثاني أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة ، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

يوضّح الجدول رقم (٧) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة للمحور الثاني معوّقات تطبيق التمكين ؛ حيث يتّضح من خلال الجدول أنّ ثلاث عشرة عبارة حصلت على درجة موافقة كبيرة في حين حصلت عبارتان فقط على درجة موافقة متوسطة وقد جاء المتوسط الحسابي لكامل المحور 3.5938 بانحراف معياري 1.4083 بدرجة موافقة كبيرة لكامل المحور . وقد تبين من خلال الجدول أن أهم المعوقات من وجهة نظر أفراد عينة البحث هو تخوف الإدارة العليا من المشاركة في السلطة حيث احتلت هذه العبارة أعلى مرتبة في المحور ، تلتها مباشرة عبارة ضعف نظام التحفيز والمكافآت. ثمّ عبارة عدم وضوح اللوائح والقوانين المنظمة للعمل .

نتائج ومناقشة السؤال الثالث:

ماهو تأثير التمكين على الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات العاملات في جامعة الباحة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الثالث تأثير التمكين على الأداء الوظيفي من وجهة نظر الإداريات في جامعة الباحة ، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك

يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثالث تأثير التمكين على الأداء الوظيفي ويلاحظ من خلال الجدول أن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي 3.8039 وانحراف معياري 1.2329 لكامل المحور . مما يشير إلى أن أغلب أفراد العينة يرون أن التمكين يؤثر بدرجة كبيرة في تحسين الأداء يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الثلاثة مجتمعة حيث يتبين من خلال الجدول أن المحور الثالث درجة انعكاس ممارسة التمكين على الأداء الوظيفي قد حصل على أعلى متوسط حسابي 3.8039 بانحراف معياري 1.2329 وبدرجة موافقة كبيرة يليه المحور الثاني تأثير معوقات تطبيق التمكين بمتوسط حسابي 3.5938 وانحراف معياري 1.4083 وبدرجة موافقة كبيرة بينما جاء المحور الأول مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 2.0132 وانحراف معياري 1.1490 وبدرجة موافقة قليلة .

نتائج ومناقشة اختبار الفرضية الأولى :

_لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيًا بين آراء أفراد العينة حول درجة توفّر المتطلّبات الاساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيرات البحث التالية : (المؤهّل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" (T-Test) لاستجابات أفراد عينة البحث حول عبارات المحور الأول وفقًا للمتغيّرات الأربعة .والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك .

يبين الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الأول مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) مما يعني قبول الفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيا بين آراء أفراد العينة حول درجة توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغير : المؤهل العلمي . كما أشارت نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الأول مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تبعًا لمتغير المرتبة الوظيفية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) مما يعني رفض الفرضية الأولى فيما يتعلق بمتغير المرتبة الوظيفية . كما أشارت نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الأول مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تبعا لمتغير الكلية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) مما يعني رفض الفرضية الأولى فيما يتعلق بمتغير الكلية .

بينما جاءت نتائج اختبار "ت"

لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور

الأول مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تبعا لمتغير سنوات الخبرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) مما يعني قبول الفرضية الأولى فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة .

نتائج ومناقشة اختبار الفرضية الثانية :

لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيا بين آراء أفراد العينة حول أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية

تطبيق التمكين في جامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة التالية : (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" (T-Test) لاستجابات أفراد عينة البحث ، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك .

يبين الجدول رقم (١١) نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الثاني أهم المعوقات التي تؤثر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تُعزى لاختلاف متغيرات البحث وقد أوضحت النتائج وجود اختلافات في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات البحث الأربعة (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) عن مستوى عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) مما يعني رفض الفرضية الثانية والتي نصها : لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيا بين آراء أفراد العينة حول أهم المعوقات التي تؤثر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة التالية : (المؤهل العلمي، المرتبة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) .

ملخص نتائج البحث:

يمكن توضيح النتائج التي توصل إليها البحث بإيجاز في النقاط التالية:

١- أشارت النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل إلى أن أغلب أفراد العيّنة يرون عدم توفّر المتطلّبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين بمتوسط حسابي لكامل

المحـــــور 2.0132 وبــــانحراف معيــــاري 1.1490وبدرجة موافقة قليلة

٢- أشارت النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني - أهم المعوقات التي تؤثر على إمكانيـــة تطبيق التمكين في جامعـــة الباحـــة - إلى أن المتوسط الحسابي لكامل المحور كان 3.5938 بانحراف معياري 1.4083 وبدرجة موافقـــة كبيرة لكامل المحور ، مما يعني أنّ أفراد العيّنـــة يوافقون وبدرجة كبيرة علـــى أن العبـــارات المذكورة في المحور تشكّل معوّقات تؤثّر علـــى إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة .

٣- أشارت النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث إلى أنّ أغلب أفراد العيّنـــة يـــرون أنّ التمكين يؤثّر بدرجة كبيرة في تحســـين الأداء حيث حصل عل متوسّط حســـابي 3.8039 وانحراف معياري 1.2329 لكامـــل المحـــور وبدرجة موافقة كبيرة .

٤- أشارت النتائج المتعلّقة باختبار الفرضية الأولى إلى عدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالـــة (α = ٠.٠٠٥) بين آراء أفراد العيّنة حـــول درجـــة توفّر المتطلّبات الأساسية لتطبيق الـــتمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تعزى إلى اختلاف متغيّر المؤهّل العلمي ومتغيّر سنوات الخبرة ممّا يعني قبول الفرضية الأولى فيما يتعلّق بالمتغيّرين المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة ، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) تعزى إلى اختلاف متغيّر المرتبة الوظيفية ومتغيّر الكلية ممّا يعني رفض الفرضية الأولى فيما يتعلّق بالمتغيّرين المرتبة الوظيفية والكلية .

٥- أشارت النتائج المتعلّقة باختبار الفرضية الثانيـــة إلى وجـــود اختلافـــات في استجابات أفراد العيّنة تعـــزى إلى متغيّـــرات البحث الأربعة (المؤهـــل العلمـــي، المرتبـــة الوظيفية، الكلية، سنوات الخبرة) عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) مما يعني رفض الفرضية الثانية .

ثانياً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١. يتعيّن على القيادات العليا في جامعة الباحة العمل على توفير المتطلّبات الجوهرية لتطبيق التمكين .

٢. يتعيّن على القيادات العليا العمل على إزالة أهمّ المعوّقات التي من شأنها أن تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة .

٣. يجب على القيادات العليا العمل على توفير البرامج التدريبية ومساعدة الموظّفات على تطوير مهارتهن في العمل .

٤. يجب على القيادات العليا الاهتمام بتطوير نظام الحوافز والترقّي الوظيفي بما يشجّع الموظّفات على تحمّل المسؤولية .

٥. أيضًا على القيادة العليا أن تحرص على نشر رسالة الجامعة ورؤيتها أمام جميع العاملين

٦. عتماد القيادة العليا مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار والحوار المفتوح والشفافية مع الموظفات الإداريات لتنمية القدرات الإدارية لهنّ وتعريفهن بمجريات العمل في الجامعة، والعمل على إشراكهن في وضع أهداف الجامعة وخططها الاستراتيجية .

٧. توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث للكشف عن علاقة التمكين الإداري بعدد من المتغيرات المؤثّرة على تحسين إنتاجية الموظّفين مثل القيام بدراسة عن التمكين الإداري و علاقته بتنمية الإبداع لدى الموظّفين .

المصادر العربية :

١. أفنـــدي ، عطيـــة حســـين .(٢٠٠٣م) تمكين العاملين ، مدخل للتحسين والتطوير المستمر ، المنظمة العربيـــة للتنميـــة الإدارية : القاهرة .

٢. أندراوس ، رامـــي جمـــال و معايعة ، عادل سالم (٢٠٠٨م) الإدارة بالثقة والتمكين مدخل لتطوير المؤسّســـات ، ط١، عالم الكتب الحديث ، إربد: الأردن .

٣. الشقاوي ، عبد الرحمن بـــن عبد الله (٢٠٠٢م) نحو أداء أفضل في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية . ندوة الرؤية المستقبليّة للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠ هـــ محور الشراكة بـــين القطـــاعين الحكـــومي والأهلـــي، الريـــاض ، وزارة التخطيـــط .

٤. الطعامنـــة، محمـــد محمـــود (٢٠٠٤م) الإدارة الحكومية في الأردن الواقع ومتطلبات التغيير ، المنظمة العربية للتنميـــة الإدارية: القاهرة .

٥. عامر، ســـعيد يـــس و عبـــد الوهاب، علي محمد (١٩٩٨م) الفكر المعاصر في التنظـــيم والإدارة ، ط٢، مركـــز وايـــد سيرفيس للاستشـــارات والتطـــوير الإداري، القاهرة .

٦. عبد الوهاب، سمـــير محمـــد (٢٠٠٠م) إدارة الموارد البشرية ، القـــاهرة : جامعة القاهرة، كليـــة الاقتصـــاد والعلـــوم السياسية .

٧. العبيـــدين، بثينـــة زيـــاد (٢٠٠٤ م) العلاقة بـــين الـــتمكين الإداري وخصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الأسمنت الأردنية ومؤسّسة الموانئ الأردنيـــة . دراسة مقارنة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ، الكرك : الأردن .

٨. العتيبي، سعد بـــن مـــرزوق (٢٠٠٤) تمكين العاملين: كاستراتيجية للتطوير الإداري، الاجتماع الإقليمي الثـــاني عشـــر للشبكة لإدارة وتنمية الموارد البشرية، مسقط، سلطنة عمان، ١١-١٣ ديسمبر ٢٠٠٤ .

٩. (٢٠٠٥م) جوهر تمكين العاملين -إطار مفاهيمي . الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة .

١٠. العمراني ، عبد الغني محمد إسماعيل (٢٠٠٤م) تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .

١١. ملحم، يحيى سليم فرحان . (٢٠٠٣م) العلاقة بين الموظفين والعملاء - تشخيص أثر قدرات الموظف وتمكينه على رضى العملاء في البنوك الأردنية، المجلة العربية للإدارة .

١٢. المربع، صالح (٢٠٠٤) التطوير التنظيمي وعلاقته بالأداء من وجهة نظر العاملين في المديرية العامة للجوازات . رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

١٣. السلمي، سمير سمران (٢٠١١م) أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على موظفي جوازات محافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد والإدارة ، جامعة الملك عبد العزيز

١٤. فلاق، محمد ونافلة، قدور (٢٠١١م) أثر التمكين الإداري في إبداع الموظفين- دراسة حالة لمجموعة الاتصالات الأردنية ، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي بعنوان "الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية" المقام في جامعة سعد دحلب، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، خلال الفترة من ١٨-١٩مايو ٢٠١١ .

١٥. عبد الحسين، باسم (٢٠١٢م) أثر تمكين العاملين في الالتزام التنظيمي، دراسة تحليلية لآراء عيّنة من موظفي الهيئة العامة للسدود والخزانات في العراق ، معهد الإدارة - الرصافة .

١٦. اللوقان، محمد بن فهاد (٢٠١٣م) معوقات تطبيق التمكين الإداري

في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسة تطبيقية علـــى جامعـــة حائل ، العدد الأول ، مجلة كليـــة التربيـــة – جامعة كفر الشيخ .

المصادر الاجنبية :

1- Drucker, P. (1974) Management. (Rev. ed. by the Peter F. Drucker Literary Trust 2008) New York, NY: Hapercollins.

2- Rose, G. 2007 The role of principal empowerment within a site-based management environment : empirical testing of a structural model,Journal of Educational Change, v.8, no.3, September 2007, p.207-233 (ISSN: 1389-2843) .

3- ZHANG, XIAOMENG, BARTOL, KATHRYN. 2010 linking empowering leadership and employee creativity, Academy of Management Journal;, Vol. 53 Issue 1, p107.

4- Wing Keung Jason Lau 2010 EMPOWERMENT OF NON-ACADEMIC PERSONNEL IN HIGHER EDUCATION.

ملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الأولية

طلب تحكيم

أستاذي الفاضل سعادة الدكتور/ الدكتورة :   سلمك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

فستقوم الباحثة بدراسة بعنوان " واقع التمكين لدى موظفات جامعة الباحة وعلاقته بتحسين أدائهن الوظيفي من وجهة نظرهن" .

علمًا أنّه تم تعريف التمكين بأنّه :

- "منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا صنع القرار، فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في عملهم".
- "تمكين العاملين من وضع الأهداف الخاصة بعملهم واتخاذ القرارات وحل المشاكل في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم".

ونظرًا لأنّ سعادتكم من أهل الخبرة والرأي فإنّه يسرّني أن تقبلوا مشكورين تحكيم فقرات استبانة الدراسة ، ومن ثم الاستنارة برأيكم ومقترحاتكم حول مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه ومعرفة ترابط الأداة ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ، وإضافة أو حذف ما تروه مناسباً من الفقرات علمًا أنّ اهتمامكم بتقويم هذه الفقرات وتعديلها سيكون له بالغ الأثر في تكامل بناء الأداة واعتماد المقياس المناسب.

كما أرجو العلم بأنّ الإجابة على فقرات الاستبانة سوف تكون -وفق سلم ليكرت- كما يلي :

درجة الممارسة أو درجة التأثير .... : (كبيرة جداً /كبيرة / متوسطة/ قليلة / قليلة جداً) .

مع فائق الاحترام والتقدير وجزاك الله عني خير الجزاء،،،

الباحثة : خديجة الزهراني

محاور وفقرات الاستبيان

المحور الأول : مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين .

	العبارة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
أولاً: التدريب المستمر						
١	توفر إدارة الجامعة برامج تدريبية مستمرة لجميع الموظفات .					
٢	تساعد إدارة الجامعة الموظفات على تطوير مهارتهن في العمل .					
٣	تساعد الثقافة التنظيمية للجامعة على التعلم والتطوير الذاتي .					
ثانياً : الاتصال الفعال						
١	تعقد إدارة الجامعة اجتماعات و لقاءات دورية للحوار المفتوح مع الموظفات .					
٢	هناك درجة عالية من الشفافية في تبادل المعلومات الصحيحة .					
٣	تحرص إدارة الجامعة على التواصل المباشر بدون حواجز مع الموظفات .					

			ثالثاً : الثقة الادارية			
١	تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات للمشاركة في اتخاذ القرارات .					
٢	إدارة الجامعة لديها الثقة الكاملة في قدرات الموظفات في أداء المهام الموكلة لهن .					
٣	تقوم إدارة الجامعة بتفويض سلطات كاملة للموظفات لانجاز مهامهن الوظيفية .					
			رابعاً : الحوافز و المكافئات			
١	يوجد بالجامعة نظام للحوافز يشجّع على تحمّل المسؤولية					
٢	تتمّ الترقية على أساس المؤهلات و القدرات والإنجاز في العمل .					
٣	توجد درجة عالية من الإحساس الوظيفي .					
			خامساً : الدعم الاجتماعي			
١	تقدّم إدارة الجامعة الدعم للأفكار الجيدة .					
٢	تتعامل إدارة الجامعة مع أخطاء العمل من منطق إزالة الأسباب بدلاً من					

	معاقبة المسؤول عن الخطأ .					
٣	تشجّع الثقافة التنظيمية للجامعة على ممارسة الرقابة الذاتية .					
سادساً : الأهداف و الرؤية المستقبلية						
١	لدى إدارة الجامعة رسالة وقيم معروفة و مقبولة للجميع .					
٢	تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات في وضع الأهداف .					
٣	اطلع و باستمرار على الأحداث الجارية وأهم الإنجازات التي تحقّقها الجامعة .					
سابعاً : فرق العمل						
١	فرق العمل جزء أساسي من الثقافة التنظيمية للجامعة.					
٢	تمنح إدارة الجامعة فرق العمل سلطة كافية لتنفيذ القرارات و التحسينات المقترحة .					

المحور الثاني : تأثير معوقات تطبيق التمكين الإداري

العبارة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
معوّقات تنظيمية :					

١	الهيكل التنظيمي الهرمي .					
٢	الأنظمة و الإجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادرة و الابتكار .					
٣	ضعف نظام التحفيز .					
٤	ضعف الاهتمام بالتدريب .					
٥	السريّة في تبادل المعلومات .					
معوّقات قيادية :						
٦	المركزيّة الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات .					
٧	خوف الإدارة العليا من فقد السلطة .					
٨	تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية .					
٩	خوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها وسلطتها .					
١٠	عدم الثقة الإدارية .					
معوّقات بشريّة :						
١١	عدم الرغبة في التغيّر .					
١٢	خوف العاملين من تحمّل السلطة والمسؤولية .					
١٣	عدم ملاءمة نظام المكافآت .					
١٤	عدم الاهتمام بالتطوير الذاتي .					

أخرى تذكر :

١) ....

٢) ....

٣) ....

٤) ....

المحور الثالث : درجة انعكاس ممارسة التمكين الإداري على الأداء الوظيفي .

م	العبارة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
١	يساعد التمكين الإداري على تخفيض نسبة الغياب عن العمل .					
٢	يزيد التمكين الإداري من القدرة على التعامل مع المشكلات وحلّها .					
٣	يرفع التمكين الإداري من مستوى القدرات الابتكارية (الإبداعية والخلاقة) .					
٤	يشبع التمكين الإداري حاجات الفرد من التقدير و إثبات الذات .					
٥	يرفع التمكين الإداري من قدرة الفرد على مقاومة ضغوط العمل .					
٦	يزيد التمكين الإداري من ولاء الفرد للمنظمة .					

م	العبارة					
٧	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي					
٨	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالانتماء التنظيمي .					
٩	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالثقة في النفس					
١٠	يرفع التمكين الإداري من دافعية الفرد الذاتية للعمل.					
١١	يزيد التمكين الإداري من القدرة على التحكم في العمل					
١٢	يعمل التمكين الإداري على تخفض تكاليف العمل .					
١٣	يقلل التمكين الإداري من الأخطاء في العمل .					
١٤	يعمل التمكين الإداري على سرعة الاستجابة لحاجات العملاء (الطالبات) .					
١٥	يعمل التمكين الإداري على تحسين الخدمة المقدمة للعملاء (الطالبات) .					
١٦	يعمق التمكين الإداري من الإحساس بالإنجاز في العمل .					

ملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها النهائية



أختي المستجيبة



بين يديك استبيان لدراسة عنوانها : " مدى توافر متطلّبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي : دراسة تطبيقية على الموظّفات الإداريات العاملات في جامعة الباحة " .

علمًا أنّه تمّ تعريف التمكين إجرائياً بأنّه :

" منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا حرية التصرّف ، فتوكل إليهم مهام يؤدّوها بدرجة من الاستقلالية مع مسؤوليتهم عن النتائج ، معززين بنظام فعّال للمعلومات يهيّئ تدفّقًا سريعًا لها، مع التركيز على أهمية الحوافز المرتبطة مباشرة بالإنجاز".

وآمل منك التكرّم بالإجابة على فقرات الاستمارة بدقّة وموضوعية ، كما أرجو العلم بأنّ إجابتك ستكون بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تختارينه من بين بدائل الإجابة المحدّدة لدرجة موافقتك: (كبيرة جداً / كبيرة / متوسطة / قليلة / قليلة جداً) ، وتأكّدي أُختي أن آراءك الشخصية ستحظى بالسرية التامّة ، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، علماً بأنّ لرأيك أكبر الأثر في إثراء الدراسة وتحقيق الهدف منها .

وتفضلي بقبول فائق الشكر وعظيم الامتنان لكريم تعاونك معي،،،،

الباحثة : خديجة مقبول الزهراني .

أولاً- البيانات الأولية :

المؤهّل العلمي :

١. ( ) ثانوي .

٢. ( ) جامعي .

٣. ( ) عالي .

المرتبة الوظيفية :

١- ( ) الخامسة .

٢- ( ) السادسة .

٣- ( ) السابعة .

الكـــليــــــــة :

١. ( ) كلية العلوم الادارية والمالية .

٢. ( ) كلية العلوم .

٣. ( ) كلية العلوم الطبية التطبيقية .

٤. ( ) كلية الآداب والعلوم الانسانية .

٥. ( ) كلية العلوم والآداب بالمندق .

٦. ( ) كلية العلوم والآداب بالمخواة .

٧. ( ) كلية العلوم والآداب ببالجرشي .

٨. ( ) كلية العلوم والآداب بقلوة .

٩. ( ) كلية التربية .

١٠. ( ) كلية المجتمع .

١١. ( ) كلية الدراسات التطبيقية والتعليم المستمر .

١٢. ( ) كلية علوم الحاسب وتقنية المعلومات .

١٣. ( ) السنة التحضيرية .

سنوات الخبرة :

١. ( ) أقل من ٥ سنوات .

٢. ( ) بين ٥ – ١٠ سنوات .

٣. ( ) أكثر من ١٠ سنوات .

ثانياً – فقرات الاستبيان :

المحور الأول : من وجهة نظرك ما مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين ؟

م	العبارة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	أولاً : التدريب المستمر					
١	توفّر إدارة الجامعة برامج تدريبية مستمرّة لجميع الموظفات .					
٢	تساعد إدارة الجامعة الموظّفات على تطوير مهارتهن في العمل .					
٣	تساعد الثقافة التنظيمية للجامعة على التطوير الذاتي .					
	ثانياً : الاتصال الفعال					
١	تعقد إدارة الجامعة اجتماعات ولقاءات دورية للحوار المفتوح مع الموظّفات.					
٢	توجد درجة عالية من الشفافية في تبادل المعلومات .					
٣	تحرص إدارة الجامعة على التواصل المباشر بدون حواجز					

	مع الموظفات .					
ثالثاً : الثقة الإدارية						
١	**تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات للمشاركة في اتخاذ القرارات .**					
٢	**تثق إدارة الجامعة في قدرات الموظفات على أداء المهام الموكلة لهن .**					
٣	**تقوم إدارة الجامعة بتفويض الصلاحيات الكافية للموظفات لإنجاز مهامهنّ الوظيفية .**					
رابعاً : الحوافز و المكافئات						
١	**يوجد بالجامعة نظام للحوافز يشجّع على تحمّل المسؤولية .**					
٢	**تتم الترقية على أساس المؤهّلات والقدرات والإنجاز في العمل .**					
٣	**توجد درجة عالية من الإحساس بالأمان الوظيفي .**					
خامساً : الدعم الاجتماعي						
١	**تقدم إدارة الجامعة الدعم لتطبيق الأفكار الجيّدة .**					
٢	**تتعامل إدارة الجامعة مع أخطاء العمل من منطق إزالة الأسباب بدلاً من معاقبة المسؤول عن الخطأ .**					
٣	**تشجّع الثقافة التنظيمية للجامعة على ممارسة الرقابة الذاتية .**					
سادساً : الأهداف و الرؤية المستقبلية						
١	**يوجد لدى إدارة الجامعة رسالة ورؤية مستقبلية معروفة للجميع .**					
٢	**تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظّفات في وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية .**					

٣	تحرص إدارة الجامعة على تزويد الموظفات بالأحداث الجارية والإنجازات التي تحقّقها الجامعة .					
	سابعاً : فرق العمل					
١	تشجع الثقافة التنظيمية للجامعة على قيام فرق العمل .					
٢	تمنح إدارة الجامعة فرق العمل سلطة كافية لتنفيذ القرارات وتطبيق التحسينات المقترحة .					
٣	يسود محيط العمل روح التعاون بين الموظفات .					

المحور الثاني : من وجهة نظرك ما درجة تأثير المعوقات التالية على تطبيق التمكين ؟

م	العبارة	درجة التأثير				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	تعدّد المستويات الإدارية					
٢	تعقيد اللوائح و الإجراءات المنظمة للعمل					
٣	البطء في الحصول على المعلومات المطلوبة					
٤	ضعف نظام التحفيز والمكافآت					
٥	عدم وضوح اللوائح والقوانين المنظمة للعمل					
٦	المركزية في اتخاذ القرارات					
٧	تخوف الإدارة العليا من المشاركة في السلطة					
٨	عدم اتباع أساليب القيادة الإدارية الحديثة					
٩	ضعف الثقة الإدارية بالمرؤوسين .					
١٠	تخوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها					
١١	انخفاض الدافعية للعمل					
١٢	عدم الرغبة في التغيير والتعود على الوضع الحالي					
١٣	تخوّف العاملين من تحمّل المسؤولية					
١٤	ضعف الاهتمام بالتطوير الذاتي					
١٥	الاختلاف في أهداف كلّ من الإدارة والعاملين					

أخرى تذكر :

١) ....

٢) ....

٣) ....

المحور الثالث : من وجهة نظرك ما تأثير التمكين الإداري على الأداء الوظيفي ؟

م	العبارة	درجة التأثير				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	يساعد التمكين الإداري على تخفيض نسبة الغياب عن العمل					
٢	يزيد التمكين الإداري من القدرة على التعامل مع المشكلات وحلّها					
٣	يرفع التمكين الإداري من مستوى القدرات الابتكارية (الإبداعية و الخلّاقة)					
٤	يشبع التمكين الإداري حاجات التقدير و اثبات الذات					
٥	يرفع التمكين الإداري من القدرة على مقاومة ضغوط العمل					
٦	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي					
٧	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالانتماء التنظيمي					
٨	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالثقة في النفس					
٩	يقلّل التمكين الإداري من الأخطاء في العمل					
١٠	يرفع التمكين الإداري من الدافعية الذاتية للعمل					
١١	يزيد التمكين الإداري من القدرة على التحكم في العمل					
١٢	يعمل التمكين الإداري على تخفض تكاليف العمل					
١٣	يعمل التمكين الإداري على سرعة الاستجابة لمتطلبات العمل					
١٤	يحسن التمكين الإداري من مستوى الخدمات المقدّمة					
١٥	يعمّق التمكين الاداري من الإحساس بالإنجاز في العمل .					

أخرى تذكر :

١) ....

٢) ....

٣) ....

شاكرةً ومقدرةً حسن تعاونكم

ملحق رقم (٣)

أسماء المحكّمين لأداة البحث

م	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص
١	د. طلق عوض السواط	أستاذ مشارك	إدارة عامة
٢	د. غازي رسمي أبو قاعود	أستاذ مشارك	إدارة أعمال
٣	د. محمد عبدالرحيم الدحيات	أستاذ مشارك	محاسبة إدارية
٤	د. محمد سعود الزهراني	أستاذ مساعد	إدارة عامة
٥	د. بلسم أحمد بابكر	أستاذ مساعد	إدارة أعمال
٦	د. نهلاء طه محجوب	أستاذ مساعد	إدارة أعمال
٧	د. ليلى حضيض الشيخ	أستاذ مساعد	تسويق
٨	د. رابحة علي الكيلاني	أستاذ مساعد	نظم معلومات إدارية
٩	د. سلمى عمر الخليفة	أستاذ مساعد	نظم معلومات إدارية
١٠	د. أميرة أحمد عثمان	أستاذ مساعد	إحصاء

ملحق رقم (٤)

قيم معامل الثبات لكلّ عبارة من عبارات الأداة .

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
توفر إدارة الجامعة برامج تدريبية مستمرة لجميع الموظفات.	150.7612	890.094	.115	.931
تساعد إدارة الجامعة الموظفات على تطوير مهارتهن في العمل	150.8209	886.877	.173	.931
تساعد الثقافة التنظيمية للجامعة على التطوير الذاتي.	151.0448	883.922	.229	.930
تعقد إدارة الجامعة اجتماعات و لقاءات دورية للحوار المفتوح مع الموظفات.	151.3582	887.597	.226	.930
توجد درجة عالية من الشفافية في تبادل المعلومات.	151.0597	878.572	.311	.930
تحرص إدارة الجامعة على التواصل المباشر بدون حواجز مع الموظفات.	151.1045	870.913	.418	.929
تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات للمشاركة في اتخاذ القرارات.	151.1791	882.422	.266	.930
تثق إدارة الجامعة في قدرات الموظفات على أداء المهام الموكلة لهن.	150.5970	867.487	.413	.929
تقوم إدارة الجامعة بتفويض الصلاحيات الكافية للموظفات لإنجاز مهامهن الوظيفية.	150.8806	876.773	.319	.930
يوجد بالجامعة نظام للحوافز يشجع على تحمل المسؤولية.	151.4776	891.465	.156	.931

تتم الترقية على أساس المؤهلات والقدرات والإنجاز في العمل.	150.6866	885.521	.176	.931
توجد درجة عالية من الأحساس بالأمان الوظيفي.	150.6567	874.380	.298	.930
تقدم إدارة الجامعة الدعم لتطبيق الأفكار الجيدة.	151.0896	885.537	.207	.931
تتعامل إدارة الجامعة مع أخطاء العمل من منطق إزالة الأسباب بدلاً من معاقبة المسؤول عن الخطأ.	150.9851	879.227	.318	.930
تشجع الثقافة التنظيمية للجامعة على ممارسة الرقابة الذاتية.	150.9104	880.871	.295	.930
يوجد لدى إدارة الجامعة رسالة ورؤية مستقبلية معروفة للجميع	150.8358	875.351	.334	.930

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات في وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية	151.2090	886.622	.197	.931
تحرص إدارة الجامعة على تزويد الموظفات بالأحداث الجارية والإنجازات التي تحققها الجامعة.	151.0746	876.616	.331	.930
تشجّع الثقافة التنظيمية للجامعة على قيام فرق العمل .	151.0149	877.924	.312	.930
تمنح إدارة الجامعة فرق العمل سلطة كافية لتنفيذ القرارات وتطبيق التحسينات المقترحة.	150.8955	874.186	.366	.930
يسود محيط العمل روح التعاون بين الموظفات.	150.3731	856.995	.518	.928
تعدد المستويات الإدارية.	149.5970	871.668	.412	.929
تعقيد اللوائح و الإجراءات المنظّمة للعمل.	149.2537	859.677	.493	.929

البطء في الحصول على المعلومات المطلوبة.	148.9403	858.330	.518	.928
ضعف نظام التحفيز والمكافآت.	148.9851	863.076	.420	.929
عدم وضوح اللوائح والقوانين المنظمة للعمل.	148.9701	865.029	.401	.929
المركزية في اتخاذ القرارات.	149.1493	858.705	.527	.928
تخوف الإدارة العليا من المشاركة في السلطة.	148.7612	860.366	.192	.936
عدم اتباع أساليب القيادة الإدارية الحديثة	149.1940	865.128	.403	.929
ضعف الثقة الإدارية بالمرؤوسين.	149.1642	871.806	.342	.930
تخوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها.	149.2388	859.275	.531	.928
انخفاض الدافعية للعمل.	149.4328	866.007	.390	.930
عدم الرغبة في التغيير والتعود على الوضع الحالي.	149.3284	868.163	.355	.930
تخوّف العاملين من تحمّل المسؤولية.	149.3134	870.037	.323	.930
ضعف الاهتمام بالتطوير الذاتي.	149.2239	869.267	.370	.930
الاختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين.	149.3582	869.445	.339	.930

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
يساعد التمكين الإداري على تخفيض نسبة الغياب عن العمل.	149.1194	846.592	.679	.927
يزيد التمكين الإداري من القدرة على التعامل مع المشكلات وحلها.	148.8806	849.773	.704	.927
يرفع التمكين الإداري من مستوى القدرات الابتكارية (الإبداعية والخلّاقة)	148.8806	849.167	.697	.927
يشبع التمكين الإداري حاجات التقدير وإثبات الذات.	148.8955	849.762	.701	.927

يرفع التمكين الإداري من القدرة على مقاومة ضغوط العمل.	148.8657	848.391	.729	.927
يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي.	148.9104	842.901	.728	.927
يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالانتماء التنظيمي.	149.0448	844.346	.712	.927
يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالثقة في النفس.	148.9254	843.222	.727	.927
يقلل التمكين الإداري من الأخطاء في العمل.	149.0597	843.421	.745	.927
يرفع التمكين الإداري من الدافعية الذاتية للعمل.	148.8507	845.008	.742	.927
يزيد التمكين الإداري من القدرة على التحكم في العمل .	149.0597	846.512	.701	.927
يعمل التمكين الإداري على تخفض تكاليف العمل.	149.2687	845.472	.665	.927
يعمل التمكين الإداري على سرعة الاستجابة لمتطلبات العمل.	148.9104	844.265	.746	.927
يحسن التمكين الإداري من مستوى الخدمات المقدمة	149.0746	847.464	.741	.927
يعمق التمكين الإداري من الإحساس بالإنجاز في العمل .	148.8657	841.694	.804	.926

- **مستخرج برنامج** spss

الجداول

جدول (١)

للمؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ثانوي	٥	٥.٦
جامعي	٨٠	٨٩.٩
فوق الجامعي	٤	٤.٥
المجموع	٨٩	١٠٠

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمرتبة الوظيفية

للمرتبة الوظيفية	التكرارات	النسبة المئوية
الخامسة	٨	٩
السادسة	٤٠	٤٤.٩
السابعة	٣٨	٤٢.٧
المجموع	٨٦	٩٦.٦
البيان المفقود	٣	٣.٤
المجموع	٨٩	١٠٠

جدول (٣)

توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً للكلية

الكلية	التكرارات	النسبة المئوية
كلية العلوم الإدارية و المالية	١٨	٢٠.٢
كلية العلوم و الآداب بالمخواة	١٨	٢٣.٦
كلية العلوم و الآداب ببالجرشي	٨	٩.٠
كلية التربية	١٥	١٦.٩
كلية الدراسات التطبيقية و التعليم المستمر	١٢	١٣.٥
كلية علوم الحاسب و تقنية المعلومات	٥	٥.٥
كلية السنة التحضيرية	١٠	١١.٢
المجموع	٨٩	١٠٠

جدول (٤)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٣٢	٣٦.٠
بين ٥ - ١٠ سنوات	٤٢	٤٧.٢
أكثر من ١٠ سنوات	١٥	١٦.٩
المجموع	٨٩	١٠٠

جدول (٥)

معاملات الثبات لأداة البحث ككل

عدد العبرات	معامل ألفا كرنباخ
٥١	٩٣٠

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الأول مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	درجة التقدير
١	يسود محيط العمل روح التعاون بين الموظفات.	2.6207	1.35751	قليلة
٢	تثق إدارة الجامعة في قدرات الموظفات على أداء المهام الموكلة لهن	2.4828	1.32824	قليلة
٣	توجد درجة عالية من الإحساس بالأمان الوظيفي.	2.4138	1.32553	قليلة
٤	تتمّ الترقية على أساس المؤهلات و القدرات والإنجاز في العمل.	2.2791	1.23337	قليلة
٥	يوجد لدى إدارة الجامعة رسالة ورؤية مستقبلية معروفة للجميع.	2.2135	1.28339	قليلة
٦	تقوم إدارة الجامعة بتفويض الصلاحيات الكافية للموظفات لإنجاز مهامهن الوظيفية.	2.1744	1.23852	قليلة
٧	تشجع الثقافة التنظيمية للجامعة على ممارسة الرقابة الذاتية.	2.1461	1.13368	قليلة
٨	تتعامل إدارة الجامعة مع أخطاء العمل من منطق إزالة الأسباب بدلاً من معاقبة المسؤول عن الخطأ.	2.1250	1.14282	قليلة
٩	تساعد إدارة الجامعة الموظفات على تطوير مهارتهن في العمل.	2.1149	1.09359	قليلة
١٠	توفر إدارة الجامعة برامج تدريبية مستمرة لجميع الموظفات.	2.0674	1.08500	قليلة
١١	تمنح إدارة الجامعة فرق العمل سلطة كافية لتنفيذ القرارات وتطبيق التحسينات المقترحة.	2.0460	1.14026	قليلة
١٢	تشجع الثقافة التنظيمية للجامعة على قيام فرق العمل.	1.9885	1.16633	قليلة
١٣	تقدم إدارة الجامعة الدعم لتطبيق الأفكار الجيدة.	1.9205	1.13686	قليلة
١٤	تساعد الثقافة التنظيمية للجامعة على التطوير الذاتي.	1.9080	1.07435	قليلة
١٥	تحرص إدارة الجامعة على التواصل المباشر بدون حواجز مع الموظفات.	1.8953	1.20810	قليلة
١٦	توجد درجة عالية من الشفافية في تبادل المعلومات.	1.8837	1.09993	قليلة
١٧	تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات للمشاركة في اتخاذ القرارات	1.8736	1.08697	قليلة
١٨	تحرص إدارة الجامعة على تزويد الموظفات بالأحداث الجارية والإنجازات التي تحققها الجامعة.	1.8523	1.11973	قليلة

١٩	تتيح إدارة الجامعة الفرصة للموظفات في وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية.	1.8161	1.09469	قليلة
٢٠	تعقد إدارة الجامعة اجتماعات و لقاءات دورية للحوار المفتوح مع الموظفات.	1.5930	.91237	قليلة جداً
٢١	يوجد بالجامعة نظام للحوافز يشجع على تحمل المسؤولية.	1.4706	.86724	قليلة جداً
	المجموع الكلي	2.0132	1.1490	قليلة

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة للمحور الثاني معوّقات تطبيق التمكين .

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	التقدير
١	تخوف الإدارة العليا من المشاركة في السلطة.	4.0115	2.48949	كبيرة
٢	ضعف نظام التحفيز والمكافآت.	3.7386	1.48938	كبيرة
٣	عدم وضوح اللوائح والقوانين المنظمة للعمل.	3.7356	1.39317	كبيرة
٤	البطء في الحصول على المعلومات المطلوبة.	3.7126	1.38856	كبيرة
٥	المركزية في اتخاذ القرارات.	3.6667	1.29099	كبيرة
٦	ضعف الثقة الإدارية بالمرؤوسين.	3.6292	1.30019	كبيرة
٧	عدم اتباع أساليب القيادة الإدارية الحديثة.	3.6250	1.30703	كبيرة
٨	ضعف الاهتمام بالتطوير الذاتي.	3.5795	1.33668	كبيرة
٩	تخوّف العاملين من تحمل المسؤولية.	3.5506	1.43028	كبيرة
١٠	عدم الرغبة في التغيير والتعود على الوضع الحالي.	3.5455	1.36381	كبيرة
١١	تعقيد اللوائح و الإجراءات المنظمة للعمل.	3.5227	1.33026	كبيرة
١٢	تخوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها.	3.5057	1.29286	كبيرة
١٣	الاختلاف في أهداف كلّ من الإدارة والعاملين.	3.4494	1.39814	كبيرة
١٤	انخفاض الدافعية للعمل.	3.3371	1.38124	متوسطة
١٥	تعدّد المستويات الإدارية.	3.2442	1.06203	متوسطة
	المجموع الكلي	3.5938	1.4083	كبيرة

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة للمحور الثالث تأثير التمكين على الأداء الوظيفي .

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	التقدير
١	يرفع التمكين الإداري من الدافعية الذاتية للعمل.	3.9432	1.19730	كبيرة
٢	يعمق التمكين الإداري من الإحساس بالإنجاز في العمل.	3.9310	1.16931	كبيرة
٣	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي.	3.8966	1.29430	كبيرة
٤	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالثقة في النفس.	3.8764	1.28647	كبيرة
٥	يشبع التمكين الإداري حاجات التقدير و إثبات الذات.	3.8652	1.19840	كبيرة
٦	يرفع التمكين الإداري من القدرة على مقاومة ضغوط العمل.	3.8427	1.19563	كبيرة
٧	يرفع التمكين الإداري من مستوى القدرات الابتكارية (الإبداعية والخلاقة)	3.8202	1.25736	كبيرة
٨	يزيد التمكين الإداري من القدرة على التحكم في العمل.	3.8068	1.20209	كبيرة
٩	يزيد التمكينإ من القدرة على التعامل مع المشكلات وحلها.	3.7978	1.19829	كبيرة
١٠	يحسن التمكين الإداري من مستوى الخدمات المقدمة.	3.7471	1.13320	كبيرة
١١	يقلل التمكين الإداري من الأخطاء في العمل.	3.7386	1.22704	كبيرة
١٢	يعمل التمكين الإداري على سرعة الاستجابة لمتطلبات العمل.	3.7386	1.28201	كبيرة
١٣	يعمل التمكين الإداري على تعزيز الشعور بالانتماء التنظيمي.	3.7273	1.31067	كبيرة
١٤	يساعد التمكين الإداري على تخفيض نسبة الغياب عن العمل.	3.6477	1.27793	كبيرة
١٥	يعمل التمكين الإداري على تخفض تكاليف العمل.	3.5233	1.30814	كبيرة
	المجموع الكلي	3.8039	1.2329	كبيرة

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الثلاثة

الترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	درجة انعكاس ممارسة التمكين على الأداء الوظيفي .	3.8039	1.2329	كبيرة
٢	تأثير معوقات تطبيق التمكين	3.5938	1.4083	كبيرة
٣	مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق التمكين	2.0132	1.1490	قليلة

جدول (١٠)

اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة البحث للمحور لأول مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة تُعزى لاختلاف متغيرات البحث .

م	الاختبارات	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين - المؤهل العلمي	-1.261-	88	.211
٢	مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين - المرتبة الوظيفية	-4.208-	85	.000
٣	مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين – الكلية	-12.918-	88	.000
٤	مدى توفر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة لتطبيق وممارسة التمكين - سنوات الخبرة	.257	88	.798

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لاستجابات أفراد عيّنة البحث للمحور الثاني أهمّ المعوّقات التي تؤثّر على إمكانية تطبيق التمكين في جامعة الباحة تُعزى لاختلاف متغيّرات البحث .

م	الاختبارات	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٥	تأثير معوقات تطبيق التمكين الإداري - المؤهل العلمي	12.483	88	.000
٦	تأثير معوقات تطبيق التمكين الإداري - المرتبة الوظيفية	8.000	85	.000
٧	تأثير معوقات تطبيق التمكين الإداري - الكلية	-8.433-	88	.000
٨	تأثير معوقات تطبيق التمكين الإداري - سنوات الخبرة	12.542	88	.000

موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرِ الطَّبريّ

د. نايف بن سعيد جمعان الزهراني

جامعة الباحة – كلية العلوم والآداب بالمندق – قسم الدراسات الإسلامية

ملخص البحث:

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصَّلاةُ والسَّلامُ على نبيِّنا محمَّدٍ، وعلى آلِه وصحبه، وسلَّمَ تسليماً كثيراً إلى يومِ الدّينِ .. أمّا بعدُ: فهذا بحثٌ بعنوانِ:

"موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرِ الطَّبريّ"

يهدِفُ إلى **حصرِ** موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ التي أخرجَها ابنُ جريرٍ في تفسيرِه، **وتصنيفِها** بحسبِ طبقاتِ رواتِها؛ الصَّحابةُ، والتّابعون، وأتباعُ التّابعين، وتَبَعُ أتباعِ التّابعين، وبحسبِ موضوعاتِها كذلك. وذلك بعد حَصرِها بالاستقراءِ والتَّتبّعِ، **ثمَّ الخلوصُ** بعد ذلك إلى نتائجَ إحصائية لتلك الموضوعاتِ بحسبِ ترتيبِها طبقةً وموضوعاً.

كما يُسهمُ البحثُ في **معالجةِ كثيرٍ من القضايا المتعلّقةِ بالرِّواياتِ الإسرائيليّةِ في علمِ التَّفسيرِ**، ويكشفُ عن نتائجَ مهمّةٍ تسهمُ في تصحيحِ بعضِ الأفكارِ والتّصوّراتِ المُرسلةِ في عددٍ من الدِّراساتِ؛ التي تناولَت قضيَّةَ "الإسرائيليّاتِ" في التَّفسيرِ بصورةٍ مُجملةٍ؛ فلم تعتمدْ فحصَ كتبِ التَّفاسيرِ، ولا مرويّاتِ أئمَّةِ التَّفسيرِ من السَّلفِ فيها، ثمَّ تناقلَها بعدهم عددٌ من الباحثين؛ دون تحقيقٍ أو استقصاءٍ.

كما يقرِّبُ البحثُ أيضاً مادَّةً جديرةً بالدِّراسةِ والفحصِ والاستنتاجِ، واستخراجِ أنواعٍ من الموضوعاتِ الفرديَّةِ التي تزيدُ مادَّةَ "الإسرائيليّاتِ في التَّفسيرِ" بياناً وثراءً.

والحمدُ لله ربِّ العالمين.

المقدمة

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصَّلاةُ والسَّلامُ على نبيِّنا محمَّدٍ، وعلى آلِه وصحبِه، وسلَّمَ تسليماً كثيراً إلى يوم الدِّينِ .. أمّا بعدُ:

فإنَّ إمامة ابن جريرٍ الطَّبريِّ(ت: ٣١٠) -رحمه الله- في علمِ التَّفسيرِ في المحلِّ الذي لا يَخفى، وقد انعقدَتْ كلمةُ العلماءِ على أنَّ أجلَّ كتابٍ صُنِّفَ في التَّفسيرِ كتابُه: (جامعُ البيانِ عن تأويلِ آيِ القرآنِ)، ومّما هو ظاهرٌ في هذا التَّفسيرِ استعانةُ مؤلِّفِه بالرِّواياتِ الإسرائيليَّةِ في تحقيقِ جُملةٍ مِن مقاصدِ التَّفسيرِ.

وقد شرعتُ -بتوفيقِ الله- في إبرازِ هذا الجانبِ في عددٍ من الأبحاثِ، أوَّلُها: رواةُ الإسرائيلياتِ في تفسيرِ ابنِ جريرٍ الطَّبريّ ومقدارُ مرويّاتِهم. وفيه إحصاءٌ لكلِّ من أخرجَ له ابنُ جريرٍ خبراً إسرائيلياً في تفسيرِه، مع ترجمتِهم والتَّعريفِ بهم.

ويتلوه هذا البحثُ في **حصرِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرٍ(ت: ٣١٠) بحسبِ رواتِها**، في كلِّ طبقةٍ من طبقاتِ الرُّواةِ الذين أخرجَ لهم في تفسيرِه، وهم: الصَّحابةُ، والتّابعون، وأتباعُ التّابعين، وتبعُ أتباعِ التّابعين. ثمَّ تفصيلُ هذه الموضوعاتِ **بحسبِ أنواعِها** الواردةِ فيها.

وفي هذا الإحصاءِ فوائدُ مهمّةٌ كشفَت عنها الدِّراسةُ؛ من أجلِّها **تحديدُ مجالاتِ الموضوعاتِ التي استعملَ فيها السَّلفُ هذه الأخبار الإسرائيليّة**، مع بيانِ مواضعِ الحاجةِ من هذه الموضوعاتِ، التي تكاثرَت فيها هذه الأخبارُ أكثرَ من غيرِها من الموضوعاتِ.

كما يُرجى لنتائجِ هذا البحثِ أن تُسهمَ في **البناءِ السَّليمِ لمسائلَ من أصولِ التَّفسيرِ ومنهجِه**، من خلالِ مادَّةٍ مُفصَّلةٍ مُقرَّبةٍ من طريقةِ السَّلفِ الصّالحِ ﷺ في هذا البابِ، ومنهجِ إمامٍ مشهودٍ له بالإمامةِ في علمِه، والتَّقدُّمِ فيه. كما أنَّ من ثِمارِ هذه الدِّراسةِ المرجوَّةِ في المجالِ البَحثيِّ: **فتحُ البابِ لدراسةِ كثيرٍ من قضايا علمِ التَّفسيرِ ومسائلِه**، وبحثِها من خلالِ هذه المادَّةِ الإحصائيَّةِ التي توفِّرُ على الباحثِ جُهدَه ووَقتَه في استقراءِ هذه الموسوعةِ التَّفسيريَّةِ.

وبالتَّتبّعِ لما كُتبَ في موضوعِ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ الطّبريّ لم أجِدْ مَنْ طرقَ هذا الموضوعَ، أو بحثَه على هذا الوجهِ من الجمعِ والاستقصاءِ.

وقد اشتملَ هذا البحثُ على مقدّمةٍ وفصلَيْنِ وخاتمةٍ، على النَّحوِ الآتي:

- **المقدّمةُ**، وفيها: بيانُ أهميّةِ الموضوعِ، وغايتِه، ومنهجِه، والبحوثُ السّابقةُ في بابِه.
- **الفصلُ الأوّل**: التَّعريفُ بابنِ جريرٍ وتفسيرِه والرِّواياتِ الإسرائيليّةِ.

وفيه مبحثان:

المبحثُ الأوّل: تَعريفٌ موجزٌ بابنِ جريرٍ الطَّبريّ وتفسيرِه.

وفيه مطلبان:

المطلبُ الأوّل: التَّعريفُ بابنِ جريرٍ الطَّبريّ ومكانته العلميّة.

المطلبُ الثّاني: التَّعريفُ بتفسيرِ (جامعِ البيانِ عن تأويلِ آيِ القرآنِ) ومنزلتُه بين كتبِ التَّفسيرِ.

المبحثُ الثّـاني: التَّعريفُ بالرّواياتِ الإسرائيليّةِ، وطرقُ تمييزها مِن الأخبار.

وفيه مطلبان:

المطلبُ الأوّل: معنى (الرِّوايات الإسرائيليّة) لغةً واصطلاحاً.

المطلبُ الثّـاني: كيف يُميَّزُ الخبرُ الإسرائيليّ مِن جُملَةِ الأخبارِ؟

- **الفصلُ الثّـاني**: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جرير.

وفيه مبحثان:

المبحثُ الأوّل: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرٍ بحسبِ الطَّبقاتِ.

وفيه خمسة مطالب:

المطلبُ الأوّل: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ الصَّحابةِ.

المطلبُ الثّاني: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ التّابعين.

المطلبُ الثّالثُ: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ أتباعِ التّابعين.

المطلبُ الرّابعُ: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ تبعِ أتباعِ التّابعين.

المطلبُ الخامسُ: خلاصةُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ الطّبقاتِ.

المبحثُ الثّاني: تفصيلُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسب النَّوعِ.

المطلبُ الأوّل: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ أنواعِها على التَّفصيلِ.

المطلبُ الثّاني: خلاصةُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ الأنواعِ.

- **الخاتمةُ**، مُتضمِّنةً أبرزَ نتائجِ البحثِ.

- **المصادر والمراجع.**

أمّا منهجُ البحثِ فيتلخَّصُ في الآتي:

١ - اعتمدتُ للدِّراسةِ طبعةَ دار هجر، المطبوعة سنة ١٤٢٢، بتحقيقِ الدكتور عبدالله بن عبد المحسن التُّركي وآخرين.

٢ - اجتهدتُ في حصرِ أسماءِ الرُّواةِ، وتحديدِ مرويّاتِهم **باستقراءٍ تامٍّ لتفسيرِ ابنِ جريرٍ(ت:٣١٠)**، وذلك أثناءَ دراستي لمنهجِ ابنِ جريرٍ(ت:٣١٠) في الاستدلالِ على المعاني في التَّفسيرِ[١].

٣ - رتَّبتُ أسماءَ الرُّواةِ على **الطَّبقاتِ**؛ فجاء أولاً الصَّحابةُ، فالتّابعون، فأتباعُ التّابعين، مع ترتيبِ كلِّ طبقةٍ بحسبِ **الأكثرِ روايةً** منهم.

٤ - جعلتُ مقدارَ مرويّاتِ كلِّ علمٍ بين هلالَيْن بعد اسمه مباشرة.

٥ - لم أُترجمْ للأعلامِ لكثرتِهم، ولأنّي قد أفردتُ التَّعريفَ بهم في بحثٍ مستقلٍّ، واستغنيتُ عن ذلك هنا بذكرِ ما يتميّزُ به العلمُ من اسمٍ، أو نحوه فلا يلتبسُ بغيره.

(١) هي رسالةُ دكتوراه قُدِّمَت إلى الجامعةِ الإسلاميةِ بالمدينةِ النبويّةِ، ونوقِشَت في ١٤٣٣/٣/٢٧.

٦ - لم أُدخِلْ في عدِّ المرويّاتِ إلا ما ترجَّحَ كونُه عن بني إسرائيل -بحسبِ الضوابطِ في البحثِ -، واستبعدتُ كلَّ ما يَحتملُ أن يكونَ أخذَه المُفسِّرُ مِن ظاهرِ الآيةِ، ومن أمثلةِ ذلك ما أوردَه ابنُ جريرٍ عن السُّدّيّ قال: ((عبرَ مع طالوتَ النَّهرَ من بني إسرائيلَ أربعةُ آلافٍ، ﴿فَلَمَّا جَاوَزَهُۥ هُوَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُۥ﴾ البقرة: ٢٤٩ فنظروا إلى جالوتَ رجعوا أيضاً وقالوا: ﴿لَا طَاقَةَ لَنَا ٱلْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِۦ﴾ البقرة: ٢٤٩. فرجعَ عنه أيضاً ثلاثةُ آلافٍ وستمائةٍ وبضعةٌ وثمانون، وخلَصَ في ثلاثِمائةٍ وبضعةَ عشرَ، عِدَّةَ أهلِ بدرٍ))[٢]، ثمّ أوردَ بعده قولَ ابن عباس ﵄: ((لمّا جاوزَه هو والذين آمنوا معه، قال الذين شربوا: ﴿لَا طَاقَةَ لَنَا ٱلْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِۦ﴾البقرة: ٢٤٩))[٣]، حيثُ أفادَ الأثران أنَّ جميعَهم جازوا النَّهرَ مع جالوتَ، وزادَ السُّدّيّ تقديراتِ أعدادِهم، فكانَ داخلاً ضمنَ عدِّ مرويّاتِه عن بني إسرائيل، بخلافِ قولِ ابنِ عباس ﵄ الذي يحتملُه ظاهرُ الآيةِ.

ومثلُه ما أوردَه ابنُ جريرٍ في قولِه تعالى: ﴿ٱتَّبِعُواْ مَن لَّا يَسْـَٔلُكُمْ أَجْرًا وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴿٢١﴾﴾ يس: ٢١، عن ابنِ عباس وكعبِ الأحبارِ ووهبِ بن مُنبِّه قالوا: ((أي: لا يسألونَكم أموالَكم على ما جاءوكم به من الهُدى، وهم لكم ناصِحون، فاتَّبعوهم تهتدوا بهُداهم))[٤]، وأوردَ بعدَه قولَهم أيضاً: ﴿إِنِّىٓ ءَامَنتُ بِرَبِّكُمْ فَٱسْمَعُونِ ﴿٢٥﴾﴾[يس: ٢٥]: إنّي آمنتُ بربِّكم الذي كفرتُم به، فاسمعوا قَولي))[٥]، فكلا هذين القولَيْن مساوٍ لظاهرِ الآيةِ بلا زيادةٍ، فلم يدخُلا في العدِّ عن بني إسرائيلَ، بخلافِ ما أوردَه عنهم بعد ذلك، وهو قولهم: ((لمّا قال لهم: ﴿إِنِّىٓ ءَامَنتُ بِرَبِّكُمْ فَٱسْمَعُونِ ﴿٢٥﴾﴾ يس: ٢٢]، إلى قولِه﴿إِنِّىٓ ءَامَنتُ﴾)[يس: ٢٥]، وثبوا عليه وَثْبَةَ رجُلٍ واحدٍ، فقَتلوه، واستَضعفوه لضَعفِه وسَقمِه، ولم يكُن أحدٌ يدفعُ عنه))[٦]، ففي هذا أنَّه كانَ: ضعيفاً سقيماً وحيداً مُستضعفاً، وأنَّهم وثبوا جميعاً لقتلِه. وهذه الأوصافُ زائدةٌ على ما أفادَته ظاهرُ ألفاظِ الآيةِ، فكانَ هذا الأثرُ معدوداً فيما أُخِذَ عن بني إسرائيل بخلافِ سابقَيْه.[٧]

٧ - وكذا ما شابَه أن يكونَ من كلامِ رسولِ الله ﷺ؛ فإنّي لا أُدخِلُ منه إلا ما نصَّ الرّاوي له على نِسبتِه إلى غيرِ رسولِ الله ﷺ، كما في قول ابن مسعود ﵁: ((مكتوبٌ في التّوراةِ: على الله للذين تتجافى جنوبُهم عن المضاجعِ ما لا عينٌ رأت، ولا أُذنٌ سمعَت، ولا خطرَ على قلبِ بشرٍ. وفي القرآن: ﴿فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّآ

---

(٢) جامع البيان ٤/٤٩١.

(٣) جامع البيان ٤/٤٩٢.

(٤) جامع البيان ١٩/٤٢١.

(٥) جامع البيان ١٩/٤٢٣.

(٦) جامع البيان ١٩/٤٢٤.

(٧) وينظر أيضاً قول ابن عباس في ١٠/٣٥٨، مقارنةً مع ٣٧١، وكذا أقواله في ١٠/٥٤٣.

أُخْفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَآءَۢ بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿١٧﴾ ﴾ [السجدة : ١٧])) [8] .

٨ – أدخلت في العدِّ الطُّرقَ التي كرَّرها ابنُ جريرٍ لبعضِ المرويّاتِ ؛ لأنَّ كلَّ طريقٍ في حُكمِ روايةٍ مُستقلَّةٍ في اختلافِ رُواتِه ، وتعدُّدِ ألفاظِه ، وتقويةِ ورودِه عن قائِلِه.

٩ – ما ذكرَه الرَّاوي عن مبهمٍ عزوتُه إلى راويه ؛ لأنَّ من عادةِ جماعةٍ من رواةِ هذه الأخبارِ عدمَ تعيينِ راويها ؛ لعدمِ الحاجةِ ، وقلَّةِ الفائدةِ ، كما في قولِ قتادة : ((ذُكِرَ لنا)) [9] ، وقولِ ابنِ جريج : ((حُدِّثتُ)) [10] ، وكما يفعلُ ابنُ إسحاق كثيراً بقولِه : (عن بعضِ أهلِ العلمِ ، ذُكرَ لي ، عن بعضِ أهلِ العلمِ بالكتابِ الأوّلِ ، حدَّثني بعضُ مَنْ يسوقُ أحاديثَ الأعاجمِ من أهلِ الكتابِ ممّن قد أسلمَ) [11] .

وبعدُ ، فأسألُ اللهَ توفيقَه وهدايتَه والقبولَ ، فَبِهِ وحدُه التوفيقُ ، وصلَّى اللهُ وسلَّمَ وباركَ على نبيِّنا محمدٍ وآلِه وصحبِه ، ومَنْ تبعَهم بإحسانٍ إلى يومِ الدِّينِ.

- **الفصلُ الأوّل: التَّعريفُ بابنِ جريرٍ وتفسيرِه**

والرِّواياتِ الإسرائيليّةِ [12] .

المبحثُ الأوّل: تَعريفٌ موجزٌ بابنِ جريرٍ الطَّبريّ وتفسيرِه.

وفيه مطلبان:

المطلبُ الأوّل: التَّعريفُ بابنِ جريرٍ الطَّبريّ ومكانته العلميّة.

هو محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب ، أبو جعفر الطَّبريّ ، **وُلِدَ** بآمُل [13] بطبرستان [14] سنةَ (٢٢٤) ، **ونشأَ** بها ، وكانَ أسْمرَ ، أعْيَنَ ، مليحَ الوجهِ ، مديدَ القامةِ ، فصيحَ اللسانِ ، لم يتزوّجْ ، أو يتسرَّى.

حفظَ القرآنَ وله سبعُ سنينَ ، **وأمَّ النّاسَ** وهو ابنُ ثمانِ سنينَ ، **وكتبَ الحديثَ** وله تسعُ سنينَ ، **ورحل عن بلدِه لطلبِ العلمِ** وله سِتَّ عشرةَ سنةً.

أخذَ العلمَ عن كبارِ علماءِ عصرِه ، فأخذَ عن علماءِ بلدِه طبرستان ، ثمَّ رحلَ إلى العراقِ والشّامِ ومصرَ مرّاتٍ ، وسافرَ أثناءَ ذلك للحجِّ سنةَ (٢٤٠) ، ثمَّ رجعَ إلى بلدِه طبرستان ، وعادَ بعد ذلك إلى بغدادَ

---

(٨) جامع البيان ١٨/٦١٧.

(٩) جامع البيان ١٣/٩٥.

(١٠) جامع البيان ١٢/٤١١.

(١١) ينظر : جامع البيان ١/٥٦٤ ، ٥٦٥ ، ٦٤٩ ، ٤/٥٧٦ ، ٨/٣٠١ ، ١٥/٣٨٩.

(١٢) عامَّةُ هذا الفصلِ مُستفادٌ من بحثي في : منهج ابنِ جريرٍ الطَّبريّ في الاستدلالِ على المعاني في التَّفسير.

(١٣) قَصَبَةُ طبرستان ذلك الوَقت ، ومن أكبر مدنها ، وخرج منها كثير من العلماء. ينظر : معجم البلدان ١/٥٧.

(١٤) بُلدانٌ واسعةٌ كثيرةٌ يشملها هذا الاسم ، وتُسمَّى بمازندران ، وتقع جنوب بحر الخزر (قزوين) ، وشمال طهران عاصمة إيران اليوم. ينظر : معجم البلدان ٣/٢٤٤ ، وأطلس عمر بن الخطاب ﷺ (ص : ١٤٢).

سنةَ (٢٩٠)، إلى أن توفّاهُ الله ﷺ بها.

كانَ -رحمه الله- **مِن أئمَّةِ أهلِ السُّنَّةِ**، وعلى اعتقادِ السَّلفِ مِن الصَّحابةِ والتّابعين والأئمَّةِ، كما قرَّرَ ذلك في رسالتِه (صريحِ السُّنَّة)، وفي مواضعَ عديدةٍ مِن تفسيرِه[١٥]، ولم يثبت ما نُسِبَ إليه من التَّشيُّع، وكُتُبُه وسيرةُ حياتِه شاهدةٌ ببطلان ذلك[١٦].

وكانَ **يقرأُ** في أوَّلِ أمرِه بحرفِ حمزةَ(ت:١٥٦)، ثمَّ اختارَ لنفسِه قراءَةً بعد ذلك؛ فَصَّلها في كتابِه (القراءاتِ وتنزيلِ القرآنِ)، وفي مواضعَ كثيرةٍ مِن تفسيرِه[١٧].

وتَفَقَّه في أوَّلِ طلبِه على مذهبِ الشّافعيّ(ت:٢٠٤)، وأفتى به في بغدادَ عشرَ سنينَ، ثمَّ اختارَ لنفسِه ما أدَّاهُ إليه اجتهادُه مِمَّا دوَّنه في كُتُبِه، وفَصَّلَه بأحسنِ بيانٍ في كتابِه (لطيفِ القولِ في أحكامِ شرائعِ الإسلامِ)، حتى قِيلَ: ((ما عُمِلَ كتابٌ في مذهبٍ أجودُ مِن كتابِ أبي جعفرٍ (اللطيفِ لمذهبِه))[١٨]، وعُرِفَ مذهبُه بـ(الجَريريِّ)، وتفقَّه به جماعةٌ[١٩]، قالَ الذَّهبيُّ(ت:٧٤٨): ((**وبقِيَ مذهبُ ابنِ جريرٍ إلى ما بعدَ الأربعمائة**))[٢٠].

وله **تصانيفُ** كثيرةٌ فائقةُ الجودةِ والتَّحريرِ؛ حتى وُصِفَ غيرُ واحدٍ منها بأنَّه: لم يُصنَّفْ مِثلُه. قالَ تلميذُه الفرغاني(ت:٣٦٢): ((إنَّ قوماً مِن تلاميذِ ابنِ جريرٍ حَصَّلوا أيَّامَ حياتِه منذُ بلغَ الحُلمَ إلى أن توفي وهو ابنُ ستٍّ وثمانين، ثمَّ قَسَموا عليها أوراقَ مُصنَّفاتِه، فصارَ منها في كُلِّ يومٍ أربعَ عشرةَ ورقةً، وهذا شيءٌ لا يتهيَّأُ لمخلوقٍ إلا بحُسنِ عنايةِ الخالقِ))، ونقلَ الخطيبُ(ت:٤٦٣): ((أنَّ ابنَ جريرٍ مكثَ أربعينَ سنةً يكتبُ في كُلِّ يومٍ منها أربعينَ ورقةً))، وقالَ الجيّاني(ت:٤٩٨): ((هو أكثرُ أهلِ الإسلامِ تصنيفاً))، وعن جودةِ تأليفِه، وحُسنِ بيانِه يقولُ الذَّهبي(ت:٧٤٨): «ولأبي جعفرٍ في تآليفِه عبارةٌ وبلاغةٌ». **ومِن أشهرِ تلك المصنفاتِ:**

١ - **(جامعُ البيانِ عن تأويلِ آيِ القرآنِ)**،

(١٥) ينظر قوله في الإيمان ١/٢٤١، ١٠/٣٧، وردُّه على القدرية ١/١٦١، ١٦٨، ورَدُّه على الجهمية والمعتزلة والمرجئة ١/٢٤١، ٢٦٨، ١٢/٥٨٣، وإثباته الصفات مع التنزيه ١/٤٥٤، ٤/٥٤٤، ٥/١٧٧.

(١٦) قالَ ياقوتُ(ت:٦٢٦) عمَّن نسبَ ابنَ جرير للرفض: ((وكذبَ؛ لم يكن أبو جعفر رافضياً))، وكذا أبطل ذلك ابن حجر(ت:٨٥٢)، وغيرهما. ينظر: معجم البلدان ١/٥٧، ولسان الميزان ٥/١٠٠.

(١٧) ينظر: ١/١٥١، ٥٦١، ٢/١٩٥، ٢١٤، ٣/١٨١، ٦٧٨، ٧٣٢، ٥/٥١، ١٢٣، ٦/٣٩٨، ٩/٩٥.

(١٨) معجم الأدباء ٦/٢٤٥٨.

(١٩) مِن أشهرِ مَن حفظَ علمَ ابنِ جريرٍ(ت:٣١٠) ونشرَ مذهبَه: =أبو الفرج المعافى بن زكريّا النَّهروانيّ، القاضي المُفسّر الأديبُ، عالِمُ عصرِه، ألَّفَ تفسيراً في ستِّ مجلّداتٍ، وله في الأدب: الجليس الصالح الكافي، وتوفي سنة (٣٩٠).ينظر: الفهرست (ص:٢٨٩)، والسِّيَر ١٦/٥٤٤. كما ألَّفَ أبو الحسن أحمد بن يحيى المُنجِّم(ت:٣٢٧) كتابَ: المدخل إلى مذهبِ الطَّبري ونُصرةِ مَذهبه. ينظر: معجم الأدباء ٢/٥٥٤.

(٢٠) سير أعلام النبلاء ٨/٩٢.

وسيأتي الكلامُ عنه مُفرداً بإذنِ الله.

٢ - (**تاريخُ الأُممِ والملوكِ**)، ويُسَمَّى (تاريخُ الرُّسلِ والملوكِ)، المعروفُ بـ(تاريخِ الطَّبري)، قالَ عنه ابنُ المُغَلِّس(ت: ٣٢٣): ((ما عَمِلَ أحدٌ في تاريخ الزَّمانِ وحصرِ الكلامِ فيه مثلَ ما عملَه الطَّبري))، وقالَ القِفطِيّ(ت: ٦٢٤): ((هو أجلُّ كتابٍ في بابِه))، وقد بناه على كتابِ (المُبتدأِ والمغازي) لابنِ إسحاق(ت: ١٥٢)[21].

٣ - (**تهذيبُ الآثارِ**)، قالَ عنه الخطيبُ(ت: ٤٦٣): ((لم أرَ سواه في معناه، إلا أنَّه لم يُتِمَّه))، وقالَ القِفطِيّ(ت: ٦٢٤): ((وهو كتابٌ أعيا العلماءَ إتمامُه))، وقالَ ابنُ كثيرٍ(ت: ٧٧٤): ((هو مِن أحسنِ كُتُبه، ولو كَمُلَ لما احتِيجَ معه إلى شيءٍ)).[22]

وهذه الثَّلاثةُ أجَلُّ كتبِه، ومِن أكبرِها، وله غيرُها كثير[23].

أمّا **مكانتُه عند العلماءِ** فقد كانَت بالمحلِّ الأسمى؛ وممّا وُصِفَ به ما قالَه أبو العبّاسِ ثعلب(ت: ٢٩١): ((ذاك مِن حُذَّاق مذهبِ الكوفيّين))[24]، قالَ ابنُ مجاهد(ت: ٣٢٤): ((وهذا كثيرٌ مِن أبي العبّاسِ ثعلب؛ لأنَّه كانَ شديدَ النَّفْسِ، قليلَ الشَّهادةِ لأحدٍ بالحِذقِ في علمِه))، وقالَ أبو العبّاسِ ابنُ سريج(ت: ٣٠٦): ((محمد بن جريرٍ الطَّبري فقيهُ العالَم))، وقالَ أبو بكر بن خزيمة(ت: ٣١١): ((إنّي لا أعلمُ على أديمِ الأرضِ أحداً أعلمَ مِنه))، وقالَ الخطيبُ البغدادي(ت: ٤٦٣): ((كانَ أحدَ أئمَّةِ العلماءِ، يُحكَمُ بقولِه، ويُرجَعُ إلى رأيِه لمعرفتِه وفضلِه، وكانَ قد جمعَ مِن العلومِ ما لم يُشاركْه فيه أحدٌ مِن أهلِ عصرِه، وكانَ حافظاً لكتابِ الله، عارفاً بالقراءاتِ، بصيراً بالمعاني، فقيهاً في أحكامِ القرآنِ، عالماً بالسُّننِ وطرقِها؛ صحيحِها وسقيمِها وناسخِها ومنسوخِها، عارفاً بأقوالِ الصَّحابةِ والتّابعين، ومَنْ بعدهم مِن الخالفين؛ في الأحكامِ، ومسائلِ الحلالِ والحرامِ، عارفاً بأيّامِ النّاسِ وأخبارِهم))، وأثنى عليه ابنُ تيمية(ت: ٧٢٨) كثيراً، وعَدَّه مِن كبارِ أئمَّةِ الإسلامِ الذين يُنقلُ الدّينُ عنهم، ويُعتمدُ على قولِهم، وقالَ السّيوطي(ت: ٩١١): ((رأسُ المفسِّرين على الإطلاقِ، أحدُ الأئمَّةِ، جمعَ مِن العلومِ ما لم

---

(٢١) ينظر: معجم الأدباء ٢٤٤٦/٦. وقد طُبعَ في ليدن سنةَ (١٨٧٦م)، إلى سنةِ (١٩٠١م)، باعتناءِ دى غويه، وغيرِه مِن المُستشرقين، ثُمَّ طُبعَ في القاهرة سنةَ (١٩٠٦م)، باعتناءِ يوسف بك محمد الحنفي، ورفيقِه، ثُمَّ طُبعَ فيها سنةَ (١٩٦٠م)، بتحقيقِ محمد أبو الفضلِ إبراهيم، وتتابعت طبعاتُه بعد ذلك.

(٢٢) طُبعَ منه بقيّةٌ مِن مُسندِ عمر بن الخطّاب، وعلي بن أبي طالب، وعبد الله بن عبّاس ﵁، بتحقيق محمود شاكر، وحقّقه ناصر الرشيد، وزميلُه عن نُسخةٍ أخرى، كما حُقّقَ مسندُ عبد الرحمن بن عوف، وطلحة بن عبيد الله، والزبير بن العوّام ﵁، في جزءٍ مُفرد.

(٢٣) ينظر: الفهرست (ص: ٢٨٧)، وتاريخ بغداد ٥٤٨/٢، ومعجم الأدباء ٢٤٥٧/٦.

(٢٤) ولأبي جعفر(ت: ٣١٠) كتابٌ في النحو على مذهب الكوفيين، كما في معجم الأدباء ١٩١/١.

يُشاركْه فيه أحدٌ مِن أهلِ عصرِه)).

توفي –رحمه الله – ببغدادَ سنةَ (٣١٠)، عن سِتٍّ وثمانينَ سنةً.[٢٥]

المطلبُ الثّاني: التَّعريفُ بتفسيرِ (جامعِ البيانِ عن تأويلِ آيِ القرآنِ) ومنزلتُه بين كتبِ التَّفسيرِ.

وُصِفَ ابنُ جريرٍ(ت: ٣١٠) بأنَّه إمامُ المفسِّرين، وشيخُهم، ورأسُهم على الإطلاقِ، بل صارَ يُضرَبُ به المثلُ في التَّفسيرِ؛ فيُقالُ: ((أعلمُ مِن ابنِ جريرٍ في التَّفسيرِ))[٢٦]، ومَن كانَ شأنُه كذلك لا غروَ أن يكونَ كتابُه في التَّفسيرِ أجلَّ كُتبِ التَّفسيرِ وأحسنَها، وأعظمَها أثراً في هذا العلمِ، وفيما كُتِبَ فيه على مَرِّ العصورِ، وبيانُ ذلك فيما يأتي:

أوَّلاً: التَّعريفُ به:

اســمُ الكتــاب: سَمَّاه ابن جريرٍ(ت: ٣١٠) في تاريخِه: (جامعُ البيانِ عن تأويلِ آيِ القرآنِ)[٢٧]، وهو كذلك في بعضِ إجازاتِه به[٢٨]، وعند عامَّةِ مَن ترجمَ له.

تاريخُ تصنيفِه: بدأت فكرةُ هذا التَّفسيرِ عند ابنِ جريرٍ(ت: ٣١٠) منذُ صباه، حيث قالَ: ((حدَّثَتْني به نفسي وأنا صبيٌّ))[٢٩]، ثمَّ ما زالت في نفسِه غايةً؛ يستخيرُ الله تعالى فيها، ويسألُه العونَ عليها عَدَدَ سنينَ، إذْ يقولُ عن نفسِه: ((استخرتُ الله تعالى في عملِ كتابِ التَّفسيرِ، وسألتُه العَونَ على ما نويتُه ثلاثَ سنينَ قبل أن أعملَه، فأعانني))[٣٠]، وقد شَرَعَ في إملائه سنة (٢٧٠) ببغدادَ، وأملَى مِن أوَّل القرآنِ تفسيرَ مئةٍ وخمسينَ آيةً، ثمّ خرجَ إلى آخرِ القرآنِ وأملى مِنه، وكانَ ذلك مِنه نوعٌ مِن التَّدبيرِ؛ لينظرَ جودةَ ما كتبَ، وقبولَه، وشهادةَ العلماءِ له[٣١]. ثمَّ أتَمَّ كتابةَ تفسيرِه، وقد عَزَمَ أوَّلَ أمرِه على البسطِ والاستيعابِ، ثمَّ عَدَلَ عن ذلك لِمَا رأى مِن ضَعفِ هِمَّةِ الطُّلّابِ، فقد روى الخطيبُ(ت: ٤٦٣): ((أنَّ أبا جعفر الطَّبري قالَ لأصحابِه: أتنشطون لتفسيرِ القرآنِ؟

---

(٢٥) للتوسّع في ترجمتِه ينظر ما كتبَه الخطيبُ في تاريخ بغداد ٥٤٨/٢، وياقوتُ في معجم الأدباء ٢٤٤١/٦، وهما أوفى مَنْ ترجمَ له، وأفرد ترجمتَه بالتصنيفِ: عبدُ العزيز بن محمد الطبري، وأبو بكر بن كامل؛ وهما من أصحابِه وطُلّابه – وعنهما نقل ياقوت في كتابه –، وجمالُ الدين القِفطيّ في كتابٍ وصفه بأنه: ماتع؛ سمَّاه (التحرير في أخبار محمد بن جرير)، وأطالَ في ترجمته أبو إسحاق بن إبراهيم الطبري، وأبو الحسن أحمد بن يحيى المُنَجِّم، وأبو محمد الفرغاني – ونقل جملاً منها الذهبي في السير –. وتُرجِمَ له في: الفهرست (ص: ٢٨٧)، وإنباه الرواة ٨٩/٣، وسير أعلام النبلاء ٢٦٧/١٤، وطبقات المفسرين (ص: ٩٥).

(٢٦) الإمتاع والمؤانسة (ص: ٥٩)، ومعجم الأدباء ٦٦٦/٢، ٧٤٧.

(٢٧) ٨٩/١.

(٢٨) ينظر: معجم الأدباء ٢٤٤٤/٦.

(٢٩) معجم الأدباء ٢٤٥٣/٦.

(٣٠) المرجع السابق.

(٣١) معجم الأدباء ٢٤٥٢/٦.

قالوا: كم يكونُ قدرُه؟ قالَ: ثلاثون ألفَ ورقة. فقالوا: هذا مّما تفنى الأعمارُ قبل تمامِه. فاختصرَه في نحوِ ثلاثةِ آلافِ ورقةٍ. ثمَّ قالَ: تنشطون لتاريخِ العالم مِن آدمَ إلى وقتِنا هذا؟ قالوا: كم قدرُه؟ فذكرَ نحواً مّما ذكرَه في التَّفسيرِ، فأجابوه بمثلِ ذلك، فقالَ: إنّا لله ماتَتْ الهممُ. فاختصرَه في نحوِ مّما اختصرَ التَّفسيرَ))[٣٢]، وقد أشارَ إلى قصدِ الاختصارِ في مقدِّمتِه حيث قالَ في منهجِ تأليفِه: ((بأوجزِ ما أمكنَ مِن الإيجازِ في ذلك، وأخصرِ ما أمكنَ مِن الاختصارِ فيه))[٣٣].

وانتشرَ عنه الكتابُ بعد ذلك واشتهرَ، وأملاه مَرَّاتٍ؛ مِنها ما أملاه مِن سنةِ (٢٨٣) إلى سنةِ (٢٩٠)، وقُرِئَ عليه أيضاً في أواخرِ حياتِه سنة (٣٠٦).[٣٤]

وقد **طُبِعَ** مرّاتٍ عديدةً واختُصِرَ، وكُتِبَتْ فيه الأبحاثُ الوافرةُ.[٣٥]

ثانياً: منزلتُه بين كتبِ التَّفسيرِ:

اجتهدَ ابنُ جريرٍ(ت:٣١٠) في تحريرِ تفسيرِه غايةَ التَّحريرِ، قالَ عبدُ العزيز بن محمد الطَّبري: ((قالَ أبو عمر الزاهدُ –غُلامُ ثعلب – وكانَ معروفاً زمناً طويلاً بمقابلةِ الكتبِ: سألتُ أبا جعفر عن تفسيرِ آية، فقالَ: قابِلْ بهذا الكتابِ مِن أوَّلِه إلى آخرِه. قلتُ: فقابلت، فما وجدت فيه حرفاً واحداً خطأً في نحوٍ ولا لغةٍ))[٣٦].

وما إن فرغَ ابنُ جريرٍ(ت: ٣١٠) من تدوينِ تفسيرِه وإقرائه حتى انتشرَ عنه شرقاً وغرباً، وتنافسَ النّاسُ في نَسخِه وتحصيلِه، واشتهرَ به مؤلِّفُه غايةَ الاشتهارِ، وعُرِفَ به فضلُه في العلمِ وإمامتُه، قالَ ابنُ كاملٍ(ت: ٣٥٠): ((حُمِلَ هذا الكتابُ مشرقاً ومغرباً، وقرأه كلُّ مَن كانَ في وقتِه مِن العلماءِ، وكُلٌّ فضّلَه وقدَّمَه))[٣٧]، بل صارَ هذا التَّفسيرُ معياراً توزَنُ به التَّفاسيرُ، قالَ ابنُ حزمٍ(ت: ٤٥٦): ((مِن مصنّفاتِ بقيّ بن مَخلَد كتابُ (تفسيرِ القرآنِ)، وهو الكتابُ الذي أقطعُ قطعاً لا أستثني فيه أنَّه لم يؤلَّف في الإسلامِ

---

(٣٢) تاريخ بغداد ٢/ ٥٥٠.

(٣٣) جامع البيان ١/ ٧. وقد بلغَت صفحاتُ تفسيرِ (جامع البيان) –في طبعةِ دار هجر – قرابةَ (١٨٠٠٠) صفحة، في (٢٤) مجلداً، وهذا عُشرُ ما عزمَ ابن جريرٍ(ت: ٣١٠) على تأليفِه، وقد كانَ سيبلغُ تفسيرُه لولا الاختصار قرابةَ (١٨٠٠٠٠) صفحة، في نحوِ (٢٤٠) مجلداً، بمتوسط (٧٥٠) صفحة في المجلَّدِ الواحدِ!. ومّما أفادَه هذا الخبرُ أيضاً في تأريخ الكتابةِ العربيّةِ أنّ الورقةَ الواحدةَ في عصرِ كتابةِ تفسيرِ ابن جريرٍ(ت: ٣١٠) تعدلُ ستَّ صفحاتٍ في وقتنا هذا.

(٣٤) ينظر: جامع البيان ١/ ٣، وتاريخ بغداد ٢/ ٥٥١.

(٣٥) أوّلُ طبعاتِ هذا التَّفسيرِ كانَت بالمطبعة الميمنية سنة (١٣٢١) في (٣٠) جزءاً، ثمَّ تتابعَت طبعاتُه، ومن أواخرِها طبعةُ دارِ هجر بالقاهرة سنة (١٤٢٢) في (٢٦) مُجَلَّداً، وهي طبعة حَسَنة؛ امتازَت بكثرةِ نُسخِها، وجودةِ ضَبطِها، وحُسنِ إخراجِها. وقد بلغت البحوث والدّراسات المعاصرة في المباحث اللغوية في هذا التفسير (١٢) كتاباً، وبلغت المؤلّفات في منهج ابنِ جريرٍ في تفسيرِه قرابةَ (٦٠) مؤلَّفاً. وينظر: الإمام ابن جرير الطَّبريّ وتفسيرُه، من إصدارات مركز تفسير للدِّراسات القرآنية.

(٣٦) معجم الأدباء ٦/ ٢٤٥٣.

(٣٧) معجم الأدباء ٦/ ٢٤٥٢.

مثلُـه، ولا تصـنيفَ محمـدِ بـن جريـرٍ الطَّـبري، ولا غـيرَه))[٣٨]. وقـد **شـــهدَ العلمـــاءُ** مِـن زمـنِ ابـنِ جريرٍ(ت: ٣١٠) فمَن بعده بجلالةِ هذا التَّفسيرِ وتفرُّدِه وسَبقِه، فقالَ ابنُ خزيمةَ(ت: ٣١١): ((نظرتُ فيه مِن أوَّلِه إلى آخره، وما أعلمُ على أديمِ الأرضِ أعلمَ مِن ابـــنِ جريـــرٍ))[٣٩]، وقـــالَ أبـــو حامـــد الاسفرائيني(ت: ٤٠٦): ((لـو سـافرَ رجـلٌ إلى الصين حتى يُحصِّلَ كتابَ تفسيرِ محمدِ بن جريرٍ لم يكُنْ ذلك كثيراً))[٤٠]، وقـالَ الخطيـبُ(ت: ٤٦٣): ((كتـابُ ابـن جريرٍ في التَّفسير لم يُصَنِّف أحدٌ مثلَه))[٤١]، وقـالَ ابنُ العربـي(ت: ٥٤٣): ((ولم يُؤَلِّـف في البـابِ -أي: أحكـام القـرآن - أحدٌ كتاباً بـه احتِفالٌ إلا محمدُ بن جريرٍ الطَّبري؛ شيخُ الدّين، فجاءَ بالعجبِ العُجابِ، ونشرَ فيه لُبابَ الألبابِ، وفتحَ فيه لكُلِّ مَن جاءَ بعدَه البـابَ، فكُـلُّ أحـدٍ غـرَفَ مِنه علـى قَـدرِ إنائه، وما نَقَصَــت قطـــرَةٌ مِـــن مائـــه))[٤٢]، ووصـــفَ ابـــنُ تيميــة(ت: ٧٢٨) هــذا التَّفســيرَ بأنَّــه: ((مِــن أَجَــلِّ التفاسيرِ، وأعظمِها قدراً))[٤٣]، وقالَ: ((وأمَّا التَّفاسيرُ الـتي في أيـدي النَّـاسِ فأصَحُّها تفسيرُ محمدٍ بـن جريرٍ الطَّبري؛ فإنَّه يذكرُ مقالاتِ السَّلفِ بالأسانيدِ الثَّابتةِ، ولـيسَ فيـه بدعـةٌ))[٤٤]، وقـالَ السـيوطي(ت: ٩١١): ((وهـو أجـلُّ التَّفاسـيرِ وأعظمُهـا))[٤٥]، وقـالَ بعـد أن عَدَّدَ طبقاتِ المفسّرين ومناهجِهم: ((فإن قلـتَ: فـأيُّ التفاسـيرِ ترشِـدُ إليـه، وتـأمرُ النّـاظرَ أن يُعَـوِّل عليـه؟ قلـتُ: تفسيرَ الإمامِ أبي جعفر ابـن جريرٍ الطَّبري؛ الـذي أجمـعَ العلمـاءُ المُعتَبَـرون علـى أنَّـه لم يُؤَلَّـف في التَّفسيرِ مثلُه))[٤٦].

وقد جاءَ تفسيرُ ابنُ جريرٍ(ت: ٣١٠)**جامعاً حاويـاً لأنـــواعِ العلـــومِ** اللازمـةِ والمتَمِّمَـةِ في التَّفسيرِ، قـالَ الفرغـاني(ت: ٣٦٢): ((تَـمَّ مِـن كُتُبـه كتـابُ التَّفسـيرِ وجـوَّدَه، وبـيَّن فيـه أحكامَـه، وناسـخَه ومنسـوخَه، ومشكلَه، وغريبَـه، ومعانيـه، واختلافَ أهـلِ التّأويـلِ والعلمـاءِ في أحكامِـه وتأويلِـه، والصَّـحيحَ لديـه مِـن ذلك، وإعرابَ حروفِه، والكلامَ علـى المُلحـدين فيه، والقصـصَ، وأخبـارَ الأمـم، والقيامـةَ، وغـيرَ ذلـك ممـا حواه مِـن الحكـمِ والعجائـبِ، كلمـةً كلمـةً، وآيـةً آيـةً، مِن الاستعاذة إلى أبي جاد، فلو ادعى عـالمٌ أنْ يُصَـنِّف مِنه عشرةَ كتبٍ، كلَّ كتابٍ مِنها يحتوي على عِلْمٍ مُفرَدٍ عجيبٍ مستقصىً = لفعلَ))[٤٧].

(٣٨) رسائل ابن حزم ٢/١٧٨، ومعجم الأدباء ٢/٧٤٧.

(٣٩) تاريخ بغداد ٢/٥٥١.

(٤٠) تاريخ بغداد ٢/٥٥٠.

(٤١) المرجع السابق.

(٤٢) المسالك في شرح موطّأ مالك ١/١٠٢. وينظر: أحكام القرآن ١/١٩.

(٤٣) مجموع الفتاوى ١٣/٣٦١.

(٤٤) مجموع الفتاوى ١٣/٣٨٥.

(٤٥) الإتقان في علوم القرآن ٦/٢٣٤٢.

(٤٦) المرجع السابق ٦/٢٣٤٦.

(٤٧) سير أعلام النبلاء ١٤/٢٧٣، وتاريخ دمشق ٥٢/١٩٦.

المبحثُ الثّاني: التّعريفُ بالرّواياتِ الإسرائيليّةِ، وطرقُ تمييزها مِن الأخبارِ

وفيه مطلبان:

المطلبُ الأوّل: معنى (الرّوايات الإسرائيليّة) لغـةً واصطلاحاً.

الرِّوايـات: جمعُ روايةٍ؛ وهي: حملُ الكلامِ ونَقلُه.[٤٨]

والإسرائيليَّةُ لُغـةً: نِسبةٌ إلى (إسرائيل)، ومعناه: عبدُ الله، وصَفوةُ الله، وسَريُّ الله. وهو: يعقوبُ بن إسحاقَ بن إبراهيمَ عليهم السَّلامُ[٤٩]. والتأنيثُ فيها باعتبارِ المَحذوفِ: القِصَّةُ، أو الأخبارُ الإسرائيليَّةِ.

واصطلاحاً: ما نُقلَ عن كتب بني إسرائيلَ في أخبارِ أقوامِهم، والأُمَمِ السَّابقةِ لأُمَّةِ مُحمّدٍ ﷺ، والمَبدأ، والمعاد.

وهذا التَّعريفُ يتضمَّنُ مصادرَ الإسرائيليّاتِ وموضوعاتِها؛ وبيانُهما في ما يأتي:

* **مصادرُ الإسرائيليّات:**

للإسرائيليّاتِ مصدران:

الأوَّلُ: **كتبُ بني إسرائيلَ**، وأصلُ كتبِهم **التَّوراةُ** التي أنزلها الله على نبيِّه موسى عليه السلام، **والسَّلفُ يتوسَّعون في تسميةِ ما عداها مِن كتب بني إسرائيلَ بالتَّوراةِ**، كما قال ابنُ كثيرٍ(ت: ٧٧٤): ((وليُعلَمَ أنَّ كثيراً مِن السَّلفِ كانوا يُطلِقون التَّوراةَ على كُتُبِ أهلِ الكِتابِ، فهي عِندَهم أعَمُّ مِن التي أنزلَها الله على موسى، وقد ثبتَ شاهِدُ ذلك مِن الحديثِ))[٥٠].

الثّاني: **عُلماءُ بني إسرائيلَ**، ولهم مآخذُ؛ منها:

١ - كتبُهم.

٢ - ما نقلوه عن أسلافِهم مِن أخبارِ أقوامِهم.

٣ - ما نقلوه عن غيرِهم من رُواةِ التّاريخِ وأخبارِ الأُممِ.

٤ - ما اختلقوه من عندِ أنفُسِهم.

والتمييزُ بينها عسيرٌ، وجميعُها داخلٌ في الأحاديثِ المُبيحةِ للتَّحديثِ عن بني إسرائيلَ؛ حيثُ جاءَت عامَّةً في كُلِّ ما يُحدِّثون به، مِن نحوِ قولِه ﷺ: ((ما حدَّثكم أهلُ الكتابِ فلا تُصدِّقوهم ولا تُكذِّبوهم، وقولوا: آمنّا بالله ورسولِه. فإن كانَ باطلاً لم تُصدِّقوه، وإن كانَ حقّاً لم تُكذِّبوه))، ونصَّ على ذلك الشّافعيُّ؛ فذكرَ أنَّ رسولَ الله ﷺ: (أباحَ الحديثَ عن بني إسرائيلَ عن كلِّ أحدٍ، وأنَّه مَنْ سمعَ مِنهم شيئاً جازَ له أن يُحدِّثَ به عن كلِّ مَنْ سَمعَه منه كائناً مَنْ كانَ، وأنْ يُخبرَ عنهم بما بلغَه؛ لأنَّه -والله أعلمُ- ليس في الحديثِ عنهم ما يقدحُ في الشَّريعةِ، ولا يوجبُ فيها حكماً، وقد كانَت فيهم الأعاجيبُ))[٥١].

* **موضوعاتُ الإسرائيليّات:**

تشتملُ موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ على صِنفَيْن مِن أخبارِ الأنبياءِ:

١ - **أخبارُ الأنبياءِ الوارد ذِكرُهم في كُتبِ بني**

(٤٨) ينظر: لسان العرب ١٩/٦٦، والمعجم الوسيط (ص: ٣٨٤).

(٤٩) ينظر: جامع البيان ١/٥٩٣، ولسان العرب ١٣/٢٦، وتاج العروس ١٠/٥٢، ٣٨/٢٧٥.

(٥٠) البداية والنهاية ٢/٢٥٩.

(٥١) التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ١/٤٢.

إسرائيل مِن غيرِ أنبيائِهم؛ كآدمَ، ونوح، وإبراهيم، ولوط، ونحوهم مِن الأنبياءِ عليهم الصَّلاةُ والسَّلامُ، وما جرى مِن أقوامِهم.

٢ - **أخبار أنبياءِ بني إسرائيل وأقوامِهم**؛ كموسى، وداود، وسليمان، وزكريّا، ويحيى، وعيسى، ونحوهم مِن الأنبياءِ عليهم الصَّلاةُ والسَّلامُ.

كما تشتملُ أيضاً **أخبارَ بدايةِ الخلقِ وصفتِه، وصفةَ البعثِ والحشرِ والجنَّةِ والنّار**.

المطلبُ الثّاني: كيف يُميَّزُ الخبرُ الإسرائيليّ مِن جُملَةِ الأخبارِ؟

إنَّ مِمّا يُشكِلُ في تحديدِ الرِّواياتِ الإسرائيليّةِ ما يحصلُ مِن التَّداخلِ في بعضِ هذه الأخبارِ بين أن تكونَ مِن الغيبِ الذي سَمِعَه الصَّحابيُّ مِن النَّبيِّ ﷺ ولم يَنسبه إليه –اختصاراً، أو توقّياً مِن النِّسيانِ والخطأِ–، أو تكونَ مِن الغيبِ الذي نَقلَه عن بني إسرائيلَ مِن غيرِ نسبتِه إليهم.

ولِحَلِّ هذا الإشكالِ ذكرَ بعضُ العلماءِ مِن شروطِ الحُكمِ بالرَّفعِ للخبرِ الغَيْبيِّ الموقوفِ على الصَّحابيّ: ألّا يكونَ راويه مِمَّن عُرِفَ بالأخذِ عن بني إسرائيلَ[٥٢].

والصَّوابُ عدمُ اعتِبارِ هذا الشَّرطِ؛ لأمرَيْن[٥٣]:

١ - أنَّ مقامَ الصَّحابةِ ﷺ لا يَحتمِلُه؛ إذ لا يصحُّ اعتقادُ أن يروي الصَّحابيُّ خبراً غيبيّاً جازماً به، مُعتمِداً عليه، مِن غيرِ طريقِ النَّبيِّ ﷺ، وهم مِن أبصرِ النّاسِ بحدودِ ما أباحَهُ الشَّرعُ مِمّا يُروى عن بني إسرائيلَ، وأنَّه للاستشهادِ لا للجَزمِ والاعتقادِ، قالَ ابنُ تيميّة(ت: ٧٢٨): ((ما نُقِلَ في ذلك عن بعضِ الصَّحابةِ نَقلاً صحيحاً فالنَّفسُ إليه أسكَنُ مِمّا نَقِلَ عن بعضِ التّابعين؛ لأنَّ احتمالَ أن يكونَ سمِعه مِن النَّبيِّ ﷺ، أو مِن بعضِ مَن سمِعَه مِنه أقوى، ولأنَّ نقلَ الصَّحابةِ عن أهلِ الكتابِ أقلُّ مِن نقلِ التّابعين، ومع جَزمِ الصّاحبِ فيما يقولُه فكيف يُقالُ: إنَّه أخذَه عن أهلِ الكتابِ. وقد نُهوا عن تَصديقِهم!))[٥٤].

٢ - أنَّ في ذلك هَدرٌ لنصوصٍ غَيبيَّةٍ كثيرةٍ، لُمجرَّدِ الاحتمالِ بلا قرينةٍ مُعتبرةٍ.

ومع تصحيح عدمِ اعتبارِ ذلك الشَّرطِ للحُكمِ برَفعِ ما يرويه الصَّحابيُّ مِن الغيبيّاتِ غيرَ مَنسوبٍ إلى النَّبي ﷺ، إلا أنَّ **التَّحرّي في هذا النَّوعِ مِن المرويّاتِ مَطلوبٌ**، وخاصَّةً فيما يرويه الصَّحابيُّ مِن ذلك غيرَ جازمٍ به؛ لشَبَهِه الكبير بطريقتِهم في عدمِ الجزمِ بالخبرِ الغَيْبيِّ الذي يَأثِرونَه عن بني إسرائيلَ.

ولّما كانَت **الرِّواياتُ الإسرائيليَّةُ مِن بابِ الأخبارِ والتَّواريخِ والسِّيَر** فإنَّ لإمامةِ ابنِ جرير(ت: ٣١٠) في ذلك العلمِ أكبرَ الأثرِ في تمييزِ تلك الأخبارِ عن غيرِها مِن المرويّاتِ، كما كانَ له في **ذخيرَتِه الوافرةِ مِن مرويّاتِ التّاريخِ والتفسيرِ** خير مُعينٍ على معرفةِ الأخبارِ الإسرائيليّةِ مِن غيرِها؛ وذلك أنَّ الأخبارَ يبيِّنُ بعضُها بعضاً بتعدُّدِ طرقِها، واختلافِ ألفاظِها.

ومِن خِلالِ تعامُلِ ابنِ جريرٍ (ت: ٣١٠) مع هذه الأخبارِ في تفسيرِه، يُمكنُ تمييزُ الخبرِ الإسرائيليِّ عنده

---

(٥٢) ينظر: النُّكتُ على كتاب ابن الصّلاح ٢/٥٣٢.

(٥٣) ينظر: فتح المغيث ١/٢٢٩، وما لَه حُكمُ الرَّفعِ من أقوالِ الصَّحابة وأفعالِهم (ص: ٦٤، ٧٦).

(٥٤) مجموع الفتاوى ١٣/٣٤٥.

بأَحَدِ طريقَيْن:

الأَوَّلُ: النصُّ؛ ويشملُ:

أ– النَّقلَ مِن كُتُبِهم، ومِن عباراتِهم في ذلك: ((نجِدُ مَكتوباً في الإنجيلِ))[٥٥]، ((وهو مكتوبٌ عندهم في الكتابِ الأوَّلِ))[٥٦].

ب– النَّقلَ عن أحبارِهم ورُواتِهم، كما في قولِهم: ((حدَّثني بعضُ أهلِ العلمِ بالكتابِ الأوَّلِ))[٥٧]، ((وأهلُ التَّوراةِ يَقولون))[٥٨].

الثَّاني: القرائنُ؛ وتشملُ:

أ– القرائنَ اللَّفظيةَ، كقولِهم: ((كُنّا نُحدَّث))[٥٩]، ((ذُكِرَ لنا))[٦٠]، ((بلَغَنا))[٦١]، في سياقِ أخبارِ أنبيائِهم، وأحاديثِ بَدءِ الخلقِ، ونحوِ ذلك.

ب– القرائنَ الحاليَّةَ، كأن يكونَ النّاقِلُ للخَبرِ مِن مُسلِمةِ أهلِ الكتابِ؛ كعبدِ الله بن سلَامٍ ﷺ، وكعبِ الأحبارِ(ت: ٣٢)، أو يُعرَف بالتَّحديثِ عنهم؛ كوَهبِ بنِ مُنبِّهٍ(ت: ١١٤)، وابنِ إسحاقَ(ت: ١٥٠)، وقتادة(ت: ١١٧)، والسُّدِّي(ت: ١٢٨)، ونحوِهم، في سياقِ أخبارِ أنبيائِهم، وعجائِبِ أحوالِهم، ونحوِها. ولا تخفى إفادةُ الطَّريقِ الأوَّلِ للقَطعِ بكونِ الخبرِ مِن الإسرائيليّاتِ، بخلافِ الطَّريقِ الثّاني الذي يُفيدُ الظَّنَّ الغالبَ.[٦٢]

- **الفصلُ الثّاني: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابن جرير.**

المبحثُ الأوّل: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابن جريرٍ بحسب الطَّبقاتِ.

المطلبُ الأوّل: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ الصَّحابةِ:

أوّلاً: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ الصَّحابةِ ﷺ:

(٥٥) جامع البيان ٣١٣/١٨.

(٥٦) جامع البيان ٦٠٤/١. وينظر: ٢١٢/٢، ٤٩١/١٠.

(٥٧) جامع البيان ٣٠١/٨.

(٥٨) جامع البيان ٥٥٣/١. وينظر: ٥٦٧/١، ٣١٠/٨، ٣٢١، ٤٢٠/١٠، ٦٠٣/١٩.

(٥٩) جامع البيان ٥٦٩/٤.

(٦٠) جامع البيان ٥٦٩/٤.

(٦١) جامع البيان ٤٦٤/٤. وينظر: ٥٧٦/٤، ٣٥٥/٥، ٢٩١/٨، ١٣٢/٩، ٣٥٦.

(٦٢) يُشارُ هنا إلى أنَّ كُلَّ ما طابقَ تلك المُحدِّداتِ للخبرِ الإسرائيليِّ فهو داخلٌ في الإحصاءِ، ولو كانَ موضوعُه ممّا يُستبعدُ ورودُه في كتبِ بني إسرائيل على رأيِ بعضِ الباحثين (ينظر: قصص الأنبياء ص: ٧١، ومقالات في علومِ القرآن وأصول التَّفسير ص: ٢٠٨)؛ لأنَّ القطعَ بعدمِ ورودِ بعضِ الأخبارِ –المرويَّةِ عن السَّلفِ– في كتبِ أهلِ الكتابِ يستلزمُ الرُّجوعَ إلى عينِ تلك الكتبِ في عصرِ السَّلفِ، وذلك مُتعذِّرٌ؛ لاندثارِ بعضِها، واستمرارِ التَّحريفِ فيما بقي منها، كما أنَّ اشتمالَ كتبهم على أخبارِ أُممٍ سبقتهم للاتعاظِ والاعتبارِ لا يُستبعدُ مثلُه عقلاً، كالذي وردَ مثلُه في القرآنِ، وقد كانَ يهودُ المدينةِ يتوعّدون أهلَها بقتلِهم قتلَ عادٍ وإرَمَ وثمودَ، كما في سيرةِ ابن هشام ٢١١/١، وتفسير البغوي ١٢١/١، بل جاء النَّصُّ على اشتمالِ كتبهم على خبرِ عادٍ فيما أخرجَه الأصفهانيُّ بإسنادِه في دلائلِ النُّبوة (ص: ١٦٥): عن عبد الله بن كعب بن مالك قال: حدَّثني شيوخٌ مِن قومي أنَّهم خرجوا عُمّاراً، وعبدُ المطَّلبِ يومئذٍ حيٌّ بمكةَ، ومعهم رجلٌ مِن يهودِ تيماءَ، صحِبَهم للتِّجارةِ، يريدُ مكةَ، أو اليمنَ، فنظرَ إلى عبدِ المطَّلبِ، فقالَ: إنّا نجدُ "في كتابِنا" الذي لم يُبدَّل أنَّه يخرجُ من ضِئضئِ هذا نبيٌّ يقتلُنا وقومه قتلَ عادٍ.

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
١	عبد الله بن عبّاس ﷺ (٣٤٤)[٦٣]	٣٥	١٧٩	٤٩	٨٢	١
٢	عبد الله بن مسعود ﷺ (٣٧)	٥	١٦	١	١٠	٥
٣	علي بن أبي طالب ﷺ (٢٧)	١	١٢	٨	٦	-
٤	عبد الله بن عمرو ﷺ (١٣)	٤	-	-	٧	٢
٥	ناسٌ مِن الصَّحابةِ ﷺ (١٢)	٥	٢	-	٥	-
٦	سلمان الفارسيّ ﷺ (١١)	-	٧	٣	١	-
٧	حذيفة بن اليمان ﷺ (٦)	-	-	٦	-	-
٨	أبو هريرة ﷺ (٥)	-	٢	٢	١	-
٩	عبد الله بن سلام ﷺ (٤)	١	١	-	٢	-
١٠	جَعدةُ بن هُبيرة المخزوميّ القرشيّ ﷺ (٤)	٤	-	-	-	-
١١	عمر بن الخطّاب ﷺ (٣)	-	٣	-	-	-
١٢	أبو موسى الأشعري ﷺ (٣)	١	-	٢	-	-
١٣	أبيّ بن كعب ﷺ (٢)	-	-	٣	-	-
١٤	عبد الله بن عمر ﷺ (٢)	-	-	١	١	-
١٥	عمّار بن ياسر ﷺ (٢)	-	٢	-	-	-
١٦	سمرة بن جندب ﷺ (٢)	-	-	١	١	-
١٧	الحارث بن حسّان البكري ﷺ(٢)	-	-	-	٢	-
١٨	سعد بن مسعود ﷺ (٢)	١	-	١	-	-
١٩	عثمان بن عفّان ﷺ (١)	-	١	-	-	-
٢٠	أبو سعيد الخُدريّ ﷺ (١)	-	-	-	١	-
٢١	جابر بن عبد الله ﷺ (١)	-	-	-	١	-

(٦٣) أشيرُ هنا إلى أنَّ عددَ الموضوعاتِ قد يزيد على عدد المرويّاتِ ؛ لاشتمال بعض المرويّاتِ على أكثر من موضوعٍ.

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غير بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
٢٢	أنس بن مالك ﷺ (١)	-	١	-	-	-
٢٣	بريدة بن الحُصيب ﷺ (١)	-	-	-	-	١
٢٤	أبو أُمامة الباهليّ ﷺ (١)	-	-	-	-	١
٢٥	سليمان بن صُرَد ﷺ (١)	-	-	١	-	-
٢٦	عبد الله بن الزُّبير ﷺ (١)	-	١	-	-	-
٢٧	عمرو بن عبد الله البِكاليّ ﷺ(١)	١	-	-	-	-
٢٨	أبو الطُّفيل عامر بن واثلة ﷺ(١)	-	-	١	-	-

ثانياً: خلاصةُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ الصَّحابةِ ﷺ:

بلغَ مجموعُ مرويّاتِ الصَّحابةِ من الإسرائيليّاتِ (٤٩١) رواية، اشتملت على (**٤٩٤**) **موضوعاً**؛ تفصيلُها كالآتي:

١ - بدءُ الخلقِ وردَ في (٥٨) رواية، بنسبةِ ١١.٧٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصَّحابةِ ﷺ.

٢ - أنبياءُ بني إسرائيل (٢٢٧) رواية، بنسبةِ ٤٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصَّحابةِ ﷺ.

٣ - أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل (٧٩) رواية، بنسبةِ ١٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصَّحابةِ ﷺ.

٤ - أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم (١٢٠) رواية، بنسبةِ ٢٤.٣٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصَّحابةِ ﷺ.

٥ - المعاد (١٠) رواية، بنسبةِ ٢٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصَّحابةِ ﷺ.

المطلبُ الثّاني: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ التّابعين:

أوّلاً: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ التّابعين:

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غير بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
٢٩	قتادة (٢٣٢)	٧	١٢٤	٥٦	٤٦	٢
٣٠	السُّدّيّ (١٦٥)	٢	١٠٥	٣٢	٣٠	-
٣١	محمد بن إسحاق (١٣١)	٢	٧٢	٣٣	٢٦	-
٣٢	مجاهد (١٠١)	٤	٦٥	١٦	١٥	١
٣٣	وَهبُ بن مُنَبِّه (٩٤)	٢	٣٥	١٦	٤٣	-
٣٤	كَعب الأحبار (٥٤)	١٦	٨	١١	١٢	١٠
٣٥	الحسن البصري (٥٤)	٢	٣٣	١٣	٦	-
٣٦	الضَّحّاك (٤٦)	-	٢٣	٩	١٣	١
٣٧	عكرمة (٤٠)	-	٢٢	٥	١٣	-
٣٨	الرَّبيعُ بن أنس (٣٧)	-	٢٢	٣	١٢	١
٣٩	سعيد بن جبير (٣٧)	١	٢٢	١٣	١	-
٤٠	محمد بن كعب القُرظيّ (٢٣)	-	١٩	٤	-	-
٤١	أبو العالية رُفَيع بن مهران (٢٠)	٢	١٣	٢	٤	-
٤٢	أبو صالح باذام (١٤)	-	٨	٢	٤	-
٤٣	نوف بن فضالَة البِكاليّ (١٤)	-	١٢	-	-	٢
٤٤	عبد الله بن شدّاد بن الهادِ (١٣)	-	١٣	-	-	-
٤٥	عُبيد بن عُمير (١١)	-	٣	٩	-	-
٤٦	إبراهيم النَّخعيّ (١١)	-	٢	١	٨	-
٤٧	شريح بن الحارث القاضي (١١)	-	١٥	-	-	-
٤٨	محمد بن قيس (١١)	١	٥	٤	١	-
٤٩	أبو الجَلْدِ جيلان بن أبي فروة(٩)	٥	-	٢	١	١
٥٠	شُعيبُ الجَبَائيّ (٩)	١	٥	٣	-	-
٥١	سعيد بن المُسيِّب (٨)	١	٢	١	٤	-
٥٢	عطاء بن أبي رباح (٨)	-	٣	٥	١	-
٥٣	عطيّة بن سعد العوفي (٨)	١	٤	-	٣	-
٥٤	سفيان الثَّوري (٧)	-	٣	٣	١	-

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
٥٥	عبد الله بن عبيد بن عمير (٧)	–	٢	٢	٣	–
٥٦	شهرُ بن حَوْشَب (٦)	١	١	١	٣	–
٥٧	عَبيدَة السَّلماني ّ(٦)	–	٦	–	–	–
٥٨	عبد الله ابنُ أبي الهُذيل (٦)	–	٦	–	–	–
٥٩	عمرو بن قيس المُلائيّ (٦)	–	٢	١	٣	–
٦٠	القاسم بن أبي بزَّة (٦)	–	٦	–	–	–
٦١	محمد بن شهاب الزُّهريّ (٥)	–	٨	–	–	–
٦٢	الشَّعبي (٥)	–	٤	–	١	–
٦٣	ميسرةُ أبو صالح (٥)	١	٤	–	–	–
٦٤	إبراهيم التَّيمي (٤)	–	٤	–	–	–
٦٥	قيس بن عُباد (٤)	١	٣	–	–	–
٦٦	مالك بن دينار (٤)	–	٢	–	٢	–
٦٧	عمرو بن ميمون الأَودي (٤)	–	٣	١	–	–
٦٨	أبو مالك غزوان الغفاري (٤)	٢	١	–	١	–
٦٩	خيثمة بن عبد الرحمن (٤)	–	–	–	٤	–
٧٠	الأعمش (٣)	–	١	١	١	–
٧١	أبو مِجلَز لاحق بن حُميد (٣)	–	٢	–	١	–
٧٢	زيد بن أسلم (٣)	–	–	٣	–	–
٧٣	فرقد بن يعقوب السَّبخي (٣)	–	٣	–	–	–
٧٤	عبدالله بن الحارث الأنصاري(٣)	١	١	١	–	–
٧٥	عطاء بن السّائب (٣)	–	٣	–	–	–
٧٦	أبو عبد الرَّحمن السُّلميّ (٣)	–	٢	–	١	–
٧٧	عمرو بن دينار (٢)	١	–	–	١	–
٧٨	ثابت البُناني (٢)	–	٢	–	–	–
٧٩	سعيد بن عبدالعزيز التّنوخي (٢)	–	–	١	١	–
٨٠	مَسروق بن الأجدع (٢)	–	٢	–	–	–
٨١	أبو المُثنّى ضَمضم الأملوكيّ (٢)	–	–	٣	–	–

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
٨٢	مسلم أبو حِسبة الأشجعيّ (٢)	-	-	٣	-	-
٨٣	حبيبُ بن أبي ثابت (٢)	-	٢	-	-	-
٨٤	ابنُ أبي مُلَيْكة (٢)	-	٢	-	-	-
٨٥	حُمَيْد بن عبد الرَّحمن بن عوف(٢)	-	٢	-	-	-
٨٦	محمد بن سيرين (٢)	-	٢	-	-	-
٨٧	أبو مَيسرة عمرو بن شرحبيل(٢)	-	٢	-	-	-
٨٨	أبو عُبيدة عامر بن عبد الله (٢)	-	٢	-	-	-
٨٩	يعقوبُ بن عُتبة (٢)	١	-	٢	-	-
٩٠	زاذان الكنديّ (٢)	-	٢	-	-	-
٩١	أبو المُعتمر سليمان بن طرخان(١)	-	-	-	١	-
٩٢	محارب بن دِثار السَّدوسيّ (١)	١	-	-	-	-
٩٣	سليمان بن بريدة (١)	-	١	-	-	-
٩٤	ناجية بن كعب (١)	-	١	-	-	-
٩٥	عمّار بن معاوية الدُّهني (١)	-	١	-	-	-
٩٦	أميَّة بن أبي الصَّلت (١)	-	١	-	-	-
٩٧	مطرِّف بن عبد الله بن الشِّخّير(١)	-	١	-	-	-
٩٨	سالم بن أبي الجَعدِ (١)	-	-	-	١	-
٩٩	عبيد الله بن عبد الله بن عُتبة (١)	-	-	-	١	-
١٠٠	أبو قلابة الجَرمي (١)	١	-	-	-	-
١٠١	يوسف بن مهران البصري (١)	-	-	١	-	-
١٠٢	أبان بن أبي عيّاش العبديّ (١)	١	-	-	-	-
١٠٣	الحجّاجُ بن أرطاةَ (١)	-	-	-	١	-
١٠٤	عبد الله بن كثير (١)	-	١	-	-	-
١٠٥	قسامة بن زُهير المازني (١)	-	-	١	-	-
١٠٦	ميمون بن مهران (١)	-	١	-	-	-
١٠٧	سالم بن أبي أميّة أبي النَّضر (١)	-	١	-	-	-
١٠٨	عمر بن كثير بن أفلح (١)	-	-	-	١	-

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
١٠٩	إسحاق بن عبد الله بين أبي فروة(١)	-	١	-	-	-
١١٠	يزيد بن رومان الأسديّ (١)	-	-	-	١	-
١١١	عبد العزيز بن رفيع الأسديّ (١)	-	-	١	-	-
١١٢	محمد بن المُنكدر (١)	-	١	-	-	-
١١٣	أبو سعيد قيس الرَّقاشيّ (١)	-	١	-	-	-
١١٤	ماهان الحنفي أبو صالح (١)	-	-	-	١	-
١١٥	الحكم بن عُتيبة الكِندي (١)	-	-	١	-	-
١١٦	عمران بن سُليم الكلاعي (١)	-	-	١	-	-
١١٧	طلحة بن مُصرِّف اليامي (١)	-	١	-	-	-
١١٨	يزيد بن عبد الله بن قُسيط (١)	-	-	-	١	-
١١٩	أبو عتّاب التّغلبيّ (١)	-	-	-	١	-
١٢٠	أبو عياض عمرو بن الأسود (١)	-	-	-	١	-
١٢١	يعقوب بن عاصم الثقفي (١)	-	١	-	-	-
١٢٢	جعفر بن محمد القرشي (١)	-	١	-	-	-
١٢٣	عمر بن عبد الله مولى غُفرَة (١)	-	١	-	-	-
١٢٤	أبو الزّاهريَّة حُدير بن كُريب(١)	-	-	-	١	-
١٢٥	شريح بن عبيد الحضرمي (١)	-	-	-	١	-
١٢٦	أبو نَهيك عثمان بن نَهيك (١)	-	-	-	١	-
١٢٧	خالد بن معدان الكِلاعي (١)	-	-	-	-	١
١٢٨	المِنهال بن عمرو الأسديّ (١)	-	-	١	-	-
١٢٩	أرقم بن شرحبيل الأَودي (١)	-	-	١	-	-
١٣٠	معتمر بن سليمان (١)	-	-	١	-	-
١٣١	مُرَّة بن شراحيل الهَمْداني (١)	-	٢	-	-	-
١٣٢	عكرمة بن خالد بن العاص (١)	-	-	١	-	-
١٣٣	أبو داود نُفيع بن الحارث (١)	-	-	-	-	١
١٣٤	أبو السَّليل ضُرَيْب بن نُقَيْر (١)	-	١	-	-	-
١٣٥	جعفر بن أبي المغيرة الخزاعي (١)	-	-	١	-	-

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
١٣٦	زيد بن معاوية العَبسي (١)	-	-	١	-	-
١٣٧	يزيد بن رومان (١)	-	١	-	-	-
١٣٨	عبد الرَّحمن بن أبي نُعم (١)	-	١	-	-	-
١٣٩	أبو عِمران عبد الملك الجَوني (١)	-	١	-	-	-
١٤٠	عون بن أبي شدّاد العقيلي (١)	-	-	١	-	-
١٤١	أبو اليَمان عامر الهَوْزَني (١)	-	-	-	-	١
١٤٢	المُغيرة بن حكيم (١)	-	-	-	١	-
١٤٣	عبدالرحمن بن جُبير بن نُفَيْر (١)	-	-	١	-	-
١٤٤	الهُزيل بن شرحبيل الأودي (١)	-	-	-	١	-
١٤٥	أبو ظبية السُّلَفي الكلاعي (١)	-	-	-	-	١
١٤٦	إبراهيم بن محمد بن طلحة (١)	-	-	-	١	-
١٤٧	طاووس بن كيسان (١)	-	-	-	١	-

ثانياً: خلاصةُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ التّابعين:

مجموع مرويّاتِ التّابعين من الإسرائيليّاتِ (١٣٥٠) رواية، اشتملت على (**١٣٧٩) موضوعاً**؛ تفصيلُها كالآتي:

١ - بدءُ الخلقِ وردَ في (٥٨) رواية، بنسبةِ ٤.٢٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين.

٢ - أنبياءُ بني إسرائيل (٧٤٤) رواية، بنسبةِ ٥٤٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين.

٣ - أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل (٢٧٢) رواية، بنسبةِ ١٩.٧٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين.

٤ - أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم (٢٨٣) رواية، بنسبة ٢٠.٥٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين.

٥ - المعاد (٢٢) رواية، بنسبةِ ١.٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين.

المطلبُ الثّالثُ: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ أتباعِ التّابعين:

أوّلاً: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ أتباعِ التّابعين:

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
١٤٨	عبد الرَّحمن بن زيد (٧١)	٢	٣٥	٢٠	١٧	-
١٤٩	عبد الملك بن جُريج (٥٥)	١	٣١	١٥	٩	-
١٥٠	أبو بكر بن عبد الله بن أبي سُبرة(٧)	-	٧	-	-	-
١٥١	معمر بن راشد (٦)	-	٤	٢	-	-
١٥٢	أبو بكر سُلمى بن عبد الله الهُذليّ(٣)	-	٣	-	-	-
١٥٣	عبد الله بنُ أبي نجيح (٢)	-	١	١	-	-
١٥٤	عبيد الله بن أبي جعفر (٢)	-	٢	-	-	-
١٥٥	شِمْرُ بن عطيّة الأسديّ (٢)	-	١	١	-	-
١٥٦	محمد بن مُسلم الطائفيّ (٢)	١	-	١	-	-
١٥٧	بكر بن مُضر القرشي (٢)	-	٢	-	-	-
١٥٨	سيّار بن أبي سيّار العَنَزي (١)	-	-	-	١	-
١٥٩	إسماعيل بن رافع الأنصاري (١)	-	-	-	١	-
١٦٠	نُعيم بن أبي هند (١)	-	-	١	-	-
١٦١	عطاء بن أبي مسلم الخراسانيّ(١)	-	-	-	١	-
١٦٢	جزء بن جابر الخَثعمي (١)	-	١	-	-	-
١٦٣	أبو عبد الله يحيى البَجليّ (١)	-	-	١	-	-
١٦٤	حضرميّ بن لاحق التَّميمي (١)	-	١	-	-	-
١٦٥	شريك بن عبد الله النَّخعي (١)	-	-	١	-	-
١٦٦	علي بن بَذيمة الجَزَري (١)	-	١	-	-	-
١٦٧	أبو هلال محمد بن سليم الرّاسبي(١)	-	١	-	-	-
١٦٨	إدريس بن يزيد الأودي (١)	-	١	-	-	-
١٦٩	ثور بن يزيد (١)	-	١	-	-	-
١٧٠	ليث بن أبي سليم (١)	-	١	-	-	-
١٧١	أبو شريح عبد الرحمن بن شريح(١)	-	١	-	-	-
١٧٢	جَسر بن فرقد البصري (١)	-	١	-	-	-
١٧٣	فضيل بن عياض (١)	-	١	-	-	-
١٧٤	عمرو بن محمد العَنقزيّ (١)	-	١	-	-	-

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات				
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
١٧٥	مقاتل بن سليمان (١)	-	-	-	١	-
١٧٦	هارون بن عنترة الشيباني (١)	-	-	-	-	١
١٧٧	سهل بن عقيل الأنصاري (١)	-	-	١	-	-
١٧٨	عوف بن أبي جميلة الأعرابي (١)	-	-	١	-	-
١٧٩	خالد بن باب الرَّبعيّ (١)	-	-	-	١	-
١٨٠	الحَكَم بن أبان العدني (١)	-	-	٢	-	-
١٨١	الأوزاعي (١)	-	-	-	١	-

ثانياً: خلاصةُ موضوعات الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ أتباعِ التّابعين:

مجموع مرويّاتِ أتباعِ التّابعين من الإسرائيليّاتِ (١٧٦) رواية، اشتملت على (**١٨١**) **موضوعاً**؛ تفصيلُها كالآتي:

١ - بدءُ الخلقِ وردَ في (٤) روايات، بنسبةِ ٢.٢٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين.

٢ - أنبياءُ بني إسرائيل (٩٧) رواية، بنسبةِ ٥٣.٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين.

٣ - أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل (٤٧) رواية، بنسبةِ ٢٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين.

٤ - أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم (٣٢) رواية، بنسبة ١٧.٧٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين.

٥ - المعاد (١) رواية، بنسبةِ ٠.٥٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين.

المطلبُ الرّابعُ: موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ تبعِ أتباعِ التّابعين:

أوّلاً: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ تبعِ أتباعِ التّابعين:

م	الاسم	موضوعات الإسرائيليّات					
		بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غير بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيل وغيرهم	المعاد
١٨٢	هِقْل بن زياد السَّكسكي (١)	-	١	-	-	-
١٨٣	الحجّاجُ بن محمد المصّيصي (١)	-	١	-	-	-
١٨٤	أبو أيّوب الهَوزنيّ المصري (١)	-	١	-	-	-
١٨٥	ابنُ أبي مريم سعيد بن الحكم(١)	-	-	١	-	-
١٨٦	الفضل بن خالد المروزي (١)	-	١	-	-	-

ثانياً: خلاصةُ موضوعات الإسرائيليّاتِ في مرويّاتِ تبعِ أتباعِ التّابعين:

مجموع مرويّاتِ تبع أتباعِ التّابعين من الإسرائيليّاتِ (٥) رواية، اشتملت على (**٥**) **موضوعات**؛ تفصيلُها كالآتي:

١ - أنبياءُ بني إسرائيل (٤) رواية، بنسبةِ ٨٠٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن تبع أتباعِ التّابعين.

٢ - أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل (١) رواية، بنسبةِ ٢٠٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن تبع أتباعِ التّابعين.

المطلبُ الخامسُ: خلاصةُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ الطّبقاتِ:

١ - **مجموعُ مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ** في تفسيرِ ابن جريرٍ (٢٠٢٢) روايةً.

٢ - **مجموعُ الموضوعاتِ التي وردَت في تلك** المرويّاتِ (٢٠٥٩) موضوعاً.

٣ - **أكثر الطّبقاتِ روايةً للإسرائيليّاتِ**: التّابعين. بـ(١٣٥٠) رواية، اشتملت على (**١٣٧٩**) **موضوعاً**، بنسبةِ (٦٧٪) من مجموعِ الموضوعاتِ.

٤ - **أقلُّ الطّبقاتِ روايةً للإسرائيليّاتِ**: تبعُ أتباعِ التّابعين. بـ(٥) رواياتٍ، اشتملت على (**٥**) **موضوعات**، بنسبةِ (٠.٢٤٪) من مجموعِ الموضوعاتِ.

٥ -**أكثرُ الموضوعاتِ وروداً في مرويّاتِ الصّحابةِ** من الإسرائيليّاتِ: أنبياءُ بني إسرائيل، في (٢٢٧) رواية، بنسبةِ ٤٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن الصّحابةِ ﷺ، **وأقلُّ الموضوعاتِ المأثورةِ عنهم**: المعاد (١٠) رواياتٍ، بنسبةِ ٢٪.

٥ - **أكثرُ الموضوعاتِ وروداً في مرويّاتِ التّابعين** من الإسرائيليّاتِ: أنبياءُ بني إسرائيل، في (٧٤٤) رواية، بنسبةِ ٥٤٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن التّابعين، **وأقلُّ الموضوعاتِ المأثورةِ عنهم**: المعاد (٢٢) رواية، بنسبةِ ١.٦٪.

٦ - **أكثرُ الموضوعاتِ وروداً في مرويّاتِ أتباعِ التّابعين** من الإسرائيليّاتِ: أنبياءُ بني إسرائيل (٩٧)

رواية، بنسبةِ ٥٣.٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن أتباعِ التّابعين، **وأقلُّ الموضوعاتِ المأثورةِ عنــهم**: المعاد (١) رواية، بنسبةِ ٠.٥٪.

٧ - **أكثرُ الموضوعاتِ وروداً في مرويّــاتِ تبــعِ أتباعِ التّابعين** من الإسرائيليّاتِ: أنبياءُ بني إسرائيل (٤) رواياتٍ، بنسبةِ ٨٠٪ من مجموعِ الموضوعاتِ المأثورةِ عن تبعِ أتباعِ التّابعين، **وأقــلُّ الموضوعاتِ المأثورةِ عنــهم**: أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل (١) رواية، بنسبةِ ٢٠٪.

٨ - **عددُ الموضوعاتِ في جميعِ الطَّبقاتِ متناسبٌ** على وجهِ الإجمالِ، ويزيدُ ذلك وضوحاً الجدولُ الآتي:

م	الموضوع	نسبةُ ورودِه في الطَّبقاتِ			
		الصَّحابة	**التّابعون**	**أتباعُ التّابعين**	**تبعُ أتباعِ التّابعين**
١	**بدءُ الخلق**	٪١١.٧	٪٤.٢	٪٢.٢	-
٢	**أنبياءُ بني إسرائيل**	٪٤٦	٪٥٤	٪٥٣.٦	٪٨٠
٣	**أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل**	٪١٦	٪١٩.٧	٪٢٦	٪٢٠
٤	**أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم**	٪٢٤.٣	٪٢٠.٥	٪١٧.٧	-
٥	**المعاد**	٪٢	٪١.٦	٪٠.٥	-

المبحثُ الثّاني: تفصيلُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ النَّوعِ:

المطلبُ الأوّل: بيانُ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ بحسبِ أنواعِها على التَّفصيلِ:

بدءُ الخلق	**أنبياءُ بني إسرائيل**	**أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل**	**أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم**	**المعاد**
صفةُ الخلقِ (٧٩)	موسى (٥١٧)	إبراهيم (١٤٨)	بنو إسرائيل (١٣٣)	صفة الجنَّة (١٥)
بدءُ الخلقِ (٤١)	يوسف (٢٥٧)	آدم (٦٤)	طالوت (٤٩)	صفة النار (١١)
	سليمان (١٢٢)	نوح (٤٣)	مريم (٤٠)	صفة البعثِ (٧)
	عيسى (٥٦)	لوط (٤١)	قارون (٢٨)	
	عزير (٣٥)	أيوب (٢٩)	ابني آدم (٢٥)	
	داود (٣٣)	شعيب (٢٠)	أصحاب الكهف (٢٢)	
	يعقوب (١٨)	صالح (١٧)	سبأ (٢٠)	

بدءُ الخلق	أنبياءُ بني إسرائيل	أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل	أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم	المعاد
	زكريا (١٨)	يونس (١٥)	إبليس (١٩)	
	يحيى (٦)	إسماعيل (١٠)	أصحاب القرية (١٨)	
	إلياس (٤)	هود (٥)	يأجوج ومأجوج (١٤)	
	إسحاق (٣)	ذو الكفل (٥)	عاد (١٣)	
	هارون (٢)	إدريس (٢)	هاروت وماروت (١١)	
	دانيال (١)		ذو القرنين (١١)	
			الخضر (٨)	
			لقمان (٦)	
			بلعام (٥)	
			تبّع (٥)	
			ثمود (٢)	
			آل عمران (٢)	
			يعوق ونسر (١)	
			امرأة فرعون (١)	
			بختنصّر (١)	
			أصحاب الرّسّ (١)	

المطلبُ الثّاني: خُلاصةُ موضوعاتِ الإسـرائيليّاتِ بحسب النَّوع:

١ - **مجموعُ مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ** في تفسيرِ ابن جريرٍ (٢٠٢٢) روايةً.

٢ - **مجموعُ الموضوعاتِ التي وردَت في** مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ (٢٠٥٩) موضوعاً.

٣ -**عددُ الأنبياءِ الذين وردَ ذِكرُهم في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ (٢٥) نبيّاً**، منهم: (١٣) من أنبياءِ بني إسرائيلَ، بنسبةِ (٥٢٪) من مجموعِ الأنبياءِ الواردِ ذِكرُهم، و(١٢) من غيرِ أنبياءِ بني إسرائيلَ، بنسبةِ (٤٨٪).

٤ -**تكرُّرَ ورودُ الأنبياءِ في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ (١٤٧١) مرّةً**، بنسبةِ (٧١.٤٪) من مجموعِ ورودِ عامَّةِ

الموضوعاتِ في تلك المرويّاتِ.

٥ -**أكثرُ ثلاثة أنبياء تكرَّرَ ورودهم في مرويّـاتِ الإسرائيليّاتِ هم** -على التّرتيبِ -:

أ: **موسى** عليه السلام بنسبةِ (٣٥.١٪) من مجموع ذكرِ الأنبياءِ.

ب: **يوسف** عليه السلام بنسبةِ (١٧.٥٪) من مجموع ذكرِ الأنبياءِ.

ج: **إبراهيم** عليه السلام بنسبةِ (١٠.١٪) من مجموع ذكرِ الأنبياءِ.

٦ -**أكثرُ ثلاثة أنبياء من أنبياءِ بني إسرائيلَ تكرَّرَ ورودهم في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ** هم -على التّرتيبِ -:

أ: **موسى** عليه السلام بنسبةِ (٣٥.١٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ بني إسرائيل.

ب: **يوسف** عليه السلام بنسبةِ (١٧.٥٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ بني إسرائيل.

ج: **سليمان** عليه السلام بنسبةِ (٨.٣٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ بني إسرائيل.

٧ -**أكثرُ ثلاثة أنبياء من أنبياءِ غيرِ بني إسرائيلَ تكرَّرَ ورودهم في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ** هم -على التّرتيبِ -:

أ: **إبراهيم** عليه السلام بنسبةِ (١٠.١٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ غيرِ بني إسرائيلَ.

ب: **آدم** عليه السلام بنسبةِ (٤.٣٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ غيرِ بني إسرائيلَ.

ج: **نوح** عليه السلام بنسبةِ (٢.٩٪) من مجموع ذكرِ أنبياءِ غيرِ بني إسرائيلَ.

٨ -**عددُ الأنبياءِ العربِ الذين وردَ ذكرُهم في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ (٤) أنبياء**، هم: هود، وصالح، وشعيب، وإسماعيل عليهم السلام، وتكرّرَ ذكرُهم (٥٢) مرَّةً، بنسبةِ (٣.٥٪) من مجموع الموضوعاتِ المتضمّنةِ ذكرَ الأنبياءِ عليهم السلام.

٩ -**أكثرُ ثلاثةٍ تكرَّرَ ورودهم في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ من غيرِ الأنبياءِ** هم -على التّرتيبِ -:

أ: **طالوت**، بنسبةِ (١١.٣٪) من مجموع الموضوعاتِ الواردةِ في أقوامٍ وأفرادٍ من بني إسرائيلَ وغيرِهم.

ب: **مريم**، بنسبةِ (٩.٢٪) من مجموع الموضوعاتِ الواردةِ في أقوامٍ وأفرادٍ من بني إسرائيلَ وغيرِهم.

ج: **قارون**، بنسبةِ (٦.٤٪) من مجموع الموضوعاتِ الواردةِ في أقوامٍ وأفرادٍ من بني إسرائيلَ وغيرِهم.

١٠ - تكرَّرَت **الموضوعاتُ المُتعلِّقةُ بـ (بني إسرائيلَ)** من أنبيائِهم وغيرِهم (١٤٠١) مرَّةً، بنسبةِ (٦٨٪) من مجموعِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ.

١١ - **تكرَّرَ ذكرُ أقوامٍ من العربِ (عاد وثمود) في مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ (١٥)** مرَّةً، بنسبةِ (٣.٥٪) من مجموعِ الموضوعاتِ الواردةِ في أقوامٍ وأفرادٍ من بني إسرائيلَ وغيرِهم.

الخاتِمةُ

مِن خلالِ الإحصاءاتِ السّابقةِ يُمكنُ التّوصّلُ بوضوحٍ إلى جُملةٍ من النتائجِ، على النَّحوِ الآتي:

١ - بلغَ **مجموعُ مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ** في تفسيرِ ابن جريرٍ (٢٠٢٢) روايةً.

٢ -بلغَ **مجموعُ الموضوعاتِ التي وردَت في** تلك المرويّاتِ (٢٠٥٩) موضوعاً، ترجعُ إلى خمسةِ محاورَ رئيسيّةٍ، على التفصيلِ الآتي:

أ - **بدءُ الخلقِ** وردَ (١٢٠) مرَّة، بنسبةِ ٥.٨٪ من مجموعِ الموضوعاتِ.

ب - **أنبياءُ بني إسرائيل** وردَ (١٠٧٢) مرَّة، بنسبةِ ٥٢.١٪ من مجموعِ الموضوعات.

ج - **أنبياءُ غيرِ بني إسرائيل** وردَ (٣٩٩) مرَّة، بنسبةِ ١٩.٤٪ من مجموعِ الموضوعاتِ.

د - **أقوامٌ وأفرادٌ من بني إسرائيلَ وغيرِهم** وردَ (٤٣٥) مرَّة، بنسبةِ ٢١.١٪ من مجموعِ الموضوعاتِ.

هـ - **المعاد** وردَ (٣٣) مرَّة، بنسبةِ ١.٦٪ من مجموعِ الموضوعاتِ.

٣ - وردَ موضوعُ: **الأنبياءِ من بني إسرائيلَ وغيرِهم**. بنسبةِ (٧١.٤٪) من مجموعِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ، وهو بهذا أكثرُ الموضوعاتِ وروداً في تلك الرِّواياتِ، وفي ذلك دلالةٌ على عنايةِ مفسّري السّلفِ بأخبارِ الأنبياءِ على الخصوصِ، واستفادتِهم من تفاصيلِ المرويّاتِ الإسرائيليّةِ في بيانِ معاني الآياتِ الواردةِ في أخبارِ الأنبياءِ عليهم السّلام.

٤ - أقلُّ الموضوعاتِ وروداً هو: **المعاد**. بنسبةِ (١.٦٪) من مجموعِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ، وفي هذا ما يُشيرُ إلى أنَّ الحاجةَ إلى هذه المرويّاتِ في هذا الجانبِ من الموضوعاتِ ضعيفةٌ جدّاً؛ ومُنحصِرةٌ -تقريباً- في تأكيدِ ما جاءَت به نصوصُ الوَحي في قضايا الغَيبِ المُستقبلِ من البعثِ والجنَّةِ والنّارِ.

٥ - **تناسبُ عددِ الموضوعاتِ في جميعِ الطَّبقاتِ** -ولو إجمالاً- يشيرُ إلى اطِّرادِ منهجِ التّعاملِ مع مرويّاتِ الإسرائيليّاتِ في جميعِ تلك الطَّبقاتِ من أهلِ التّأويلِ، ووضوحِ مجالِ الاستفادةِ منها في التَّفسيرِ لديهم.

٦ - **تقلُّ مرويّاتُ بدءِ الخلقِ والمعادِ تنازليّاً** في الطبقاتِ الثّلاثِ الأولى، وذلك أنَّها محضُ غيبٍ لا يُعلمُ إلا بوحيٍ، ولم يُدركهُ أحدٌ من بني إسرائيلَ، وأعلمُ النّاسِ بما يُقاربُ الوحيَ منه أو يطابقُه: الصَّحابةُ، ثمَّ التّابعون، ثمَّ أتباعُهم.

٧ - تكرَّرَت **الموضوعاتُ المُتعلِّقةُ بـ(بني إسرائيلَ)** -من أنبيائِهم وغيرِهم- بنسبةِ (٦٨٪) من مجموعِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ، وذلك يزيدُ على الثُّلثَيْن من تلك الموضوعاتِ، وتلك الكثرةُ الظّاهرةُ مُتناسبةٌ مع درجةِ الموثوقيّةِ في هذا النَّوعِ من الموضوعاتِ أكثرَ من غيرِها؛ فهي أخبارُ وتاريخُ بني إسرائيلَ أنفسِهم، وهم نقلَتُها، وأعلمُ النّاسِ بها، مع اعتبارِ معاييرِ القبولِ والرَّدِّ لتلك الأخبارِ كغيرِها من أخبارِ الأُممِ.

٨ - **تكرَّرَ ذكرُ الأنبياءِ العربِ وبعضِ أقوامِهم** (٦٧) مرَّةً، بنسبةِ (٣.٣٪) من مجموعِ موضوعاتِ الإسرائيليّاتِ، وفي تلك النِّسبةِ دلالةٌ ما على تضمُّن التُّراثِ الإسرائيليِّ لشيءٍ من أخبارِ أنبياءِ العربِ وأقوامِهم، ولا يبعدُ أن يكونَ ممّا لحقَتْه يدُ التَّحريفِ لتلك الكُتبِ السَّماويّةِ؛ ﴿ **حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم** ﴾ [البقرة: ١٠٩]، فذلك شأنُهم في كلِّ ما فُضِّلَت به هذه الأُمَّةُ: ﴿ أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَىٰ مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ ۖ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُم مُّلْكًا عَظِيمًا ﴿٥٤﴾ ﴾ [النساء: ٥٤].

والحمدُ لله ربِّ العالمين، وصلى الله وسلَّمَ على نبيِّنا محمدٍ وآلِه وصحبِه.

المراجع والمصادر

١ - الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، ت: مركز الدراسات القرآنية، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة النبوية، ١٤٢٦.

٢ - أحكام القرآن، لابن العربي، ت: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢١.

٣ - أطلس عمر بن الخطاب ﷺ، لسامي بن عبد الله المغلوث، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٤٢٦.

٤ - الإمام ابن جرير الطَّبريّ وتفسيرُه، من إصدارات مركز تفسير للدِّراسات القرآنية، الرياض، ط١، ١٤٣٣.

٥ - الإمتاع والمؤانسة، لأبي حيّان التوحيدي، ت: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٤.

٦ - إنباه الرواة على أنباه النُّحاة، للقِفطي، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٤٢٤.

٧ - البداية والنهاية، لابن كثير، ت: علي معوض، وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٥.

٨ - تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي، ت: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، ١٣٨٥.

٩ - تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، للذهبي، ت: عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.

١٠ -تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت.

١١ -تاريخ دمشق، لابن عساكر، ت: عمر بن غرامة العمري، دار الفكر، بيروت، ١٤١٥.

١٢ -التمهيد لِمَا في الموطأ من المعاني والأسانيد، لابن عبد البر، ت: أسامة بن إبراهيم، الفاروق الحديثة، القاهرة، ط٣، ١٤٢٤.

١٣ -جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لابن جرير الطبري، ت: مصطفى السقا، وآخرون، دار الفكر، بيروت، ١٤١٥، (مصورة عن طبعة مكتبة البابي الحلبي عام ١٣٧٣). وطبعة: مكتبة المعارف، القاهرة، ط٢، ت: محمود محمد شاكر، وراجعه وخرج أحاديثه: أحمد محمد شاكر. وطبعة: دار هجر، القاهرة، ط١، ١٤٢٢، ت: عبد الله بن عبد المحسن التركي.

١٤ -دلائل النبوة، لأبي نعيم الأصبهاني، ت: محمد رواس قلعة جي، وعبد البر عباس، دار النفائس، بيروت، ط٢، ١٤٠٦.

١٥ -رسائل ابن حزم، ت: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٠م.

١٦ -سير أعلام النبلاء، للذهبي، ت: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط١١، ١٤١٧.

١٧ -السِّيرة النبويَّة، لابن هشام، ت: مصطفى السقا، وآخرون، مؤسسة علوم القرآن.

١٨ -طبقات المفسرين، للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٣.

١٩ -فتح المغيث بشرح ألفيّة الحديث، للسخاوي، ت: عبد الكريم الخضير، ومحمد آل فهيد، دار المنهاج، الرياض، ط١، ١٤٢٦.

٢٠ -الفهرست، لابن النديم، ت: إبراهيم رمضان، دار المعرفة بيروت – لبنان، ط٢، ١٤١٧.

٢١ -لسان العرب، لابن منظور، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٢٤، وهي مصورة عن الطبعة الميرية، بعناية أحمد فارس الشدياق، سنة ١٣٠٠.

٢٢ -لسان الميزان، لابن حجر، ت: دائرة المعارف النظامية، الهند، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط٣، ١٤٠٦.

٢٣ -ما لَه حُكمُ الرَّفع من أقوالِ الصَّحابة وأفعالِهم، لمحمد بن مطر الزهراني، دار الخضيري، المدينة النبوية، ١٤١٨.

٢٤ -مجموع الفتاوى، لابن تيمية، ت: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، ١٤١٨.

٢٥ -المسالك في شرح موطّأ مالك، لابن العربي، ت: محمد بن الحسين السليماني، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٤٢٨.

٢٦ -معالم التنْزيل، لمحيي السنة البغوي، ت: محمد عبد الله النمر، وزميلاه، دار طيبة، الرياض، ١٤١٧.

٢٧ -معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، لياقوت الحموي، ت: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

٢٨ -معجم البلدان، للحموي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

٢٩ -المعجم الوسيط، تأليف لجنة من العلماء بإشراف مجمع اللغة العربية بمصر، دار الدعوة، استانبول، ١٤١٠.

٣٠ -منهج ابن جرير الطبري في الاستدلال على المعاني في التفسير، لنايف بن سعيد الزهراني، رسالة دكتوراه، نوقشت في الجامعة الإسلامية، سنة ١٤٣٤.

٣١ - النُّكت على كتاب ابن الصّلاح، لابن حجر، ت: ربيع مدخلي، دار الراية، الرياض ط٣، ١٤١٥.

Israelies Topics in Ibn Jareer's Interpretation (Tafseer)

Nayef Saeed Juman Al Zahrani

Baha University - Faculty of Arts and Sciences Moundq - Department of Islamic Studies

Abstract: Praise be to Allah, the lord of the worlds, and peace and blessings of Allah be upon our prophet Muhammed, his relatives, companions and peace and blessings upon him to the doomsday. This research is entitled" Israeliats Topics in Ibn Jaereer Al Tabri's Interpretation". It aims at specifying the Israeli narrations which are explored by Ibn Jareer in his interpretation (*tafseer*) and categorized according to the ranks of narrators, companions, followers, followers of the followers and followers of the followers of the followers, and according to its topics as well. After studying and specifying such issues by reading and tracing, then the scholar comes to statistic results for such issues according to its topics and ranks arrangements.

This research contributes in treating a lot of issues involved with Israeli narrations in the interpretation science. This research concludes to very significant results that contribute in correcting many ideas and projections existing in a number of studies which have addressed the issues of Israeli narrations in interpretation as a whole. Such studies do not rely on exploring the interpretations books or narrations of Imams of interpretations from ancestors and then they are transferred by a number of scholars without verifications or investigations.

This research offers a worth studying material and investigating and concludes to many issues that support the clarity and richness of Israeliats materials.

Praise be to Allah, the Lord of the worlds

تغْريبُ اللسان العربي وأثرُه على الانتماء

أ.د. كمال سعد أبو المعاطي أحمد

أستاذ علوم اللغة العربية وآدابها

جامعة الملك عبدالعزيز

ملخص البحث: هذا بحث عنوانه (تغريب اللسان العربي وأثره على الانتماء) وهو يهدف إلى الكشف عن مخاطر التغريب، وذلك بتوضيح مفهومه لغة واصطلاحا ، وبيان مظاهره وأسبابه والكشف عن أبرز أنواعه والنوافذ المروجة له ،مع التركيز على تغريب اللسان ؛لما له من أثر على الانتماء ودور في إضعافه. ومع اختلاف دلالة التغريب و تغيرها باختلاف الحدود الزمانية والأُطر الثقافية والسياسية والاجتماعية التي يُطلق فيها ، فقد انتهت هذه الورقة إلى أن التغريب تيار فكري ذو أبعاد سياسية واجتماعية وثقافية وفنية ، يرمي إلى صبغ حياة الأمم بعامة والمسلمين بخاصة بالأسلوب الغربي ؛وذلك بهدف إلغاء شخصيتهم المستقلة وخصائصهم المتفردة ،وجعلهم أسرى التبعية للحضارة الغربية ،و من ثم فقد تناولت مظاهر التغريب في كافة قطاعات الحياة من تعليم وإعلام واقتصاد وحياة اجتماعية ..و دعت إلى ضرورة تضافر الجهود للّتصدي له والبحث عن الوسائل العلمية الناجعة التي تناهضه وتقاومه، شرط أن تكون قابلة للتنفيذ ؛حتى نحفظ على أبناء الوطن هويتهم وانتماءهم .كما وضعت بعض التوصيات وطالبت المسؤولين بتنفيذها كلٌّ في قطاعه الذي يخصه .وطالبت بضرورة جعل الحفاظ على اللغة العربية قضية أمن قومي ودعت إلى ضرورة تطبيق التعريب الشامل في كافة المؤسسات موضحة أن التعريب هو الحل الناجع للحد من التغريب والقضاء عليه .– الأسلوب القرآني.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وخاتم النبيين سيدنا محمد – صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم - وبعد:

فقد شهدت المنطقة العربية في الآونة الأخيرة نشاطاً ملحوظاً في حركة التغريب طال مختلف مناحي الحياة وأنشطتها سواء في ذلك التعليمية، أو الإعلامية، أو الثقافية، بل إن الخطر تزايد حتى شمل جانباً واسعاً من حياتنا الاجتماعية.

ونظرة تحليلية لواقعنا العربي تؤكد أن مكمن الخطر ومنشأه يتمثل في "تغريب اللسان" الذي يمثل شطر الإنسان كما قال الشاعر العربي: "لسان الفتى نصف ونصف فؤاده..."إذ عن طريقه يتم تغريب الفكر وانتهاك الثقافة، ومن ثمَّ تغيير المفاهيم و تحطيم الثوابت.

وقد تأكد أنصار التغريب والداعون له من أن التعليم هو المدخل الأساس لتحقيق هدفهم في السيطرة التامة على الفكر والثقافة، ومن ثم العقول ومن بعدها مسخ الهوية وازدواج الانتماء ،بل ربما زواله.

لذا؛ فقد احتالوا لصرفه عن دوره في الحفاظ علي الثوابت العقدية والتراكمات الثقافية والقيم التاريخية التي لا وجود للأمة بدونها.

وعليه، فقد سعوا جاهدين إلى التحكم فيه؛ حتى يستطيعوا من خلاله النفوذ إلى ضمير الأمة، والعبث بمبادئها وعاداتها وتقاليدها، والتشكيك في معتقداتها وثوابتها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، حيث أخذ الغزو الفكري والمسلك التغريبي العلماني يتسلل إلى مجال التعليم، ومنه إلى شتى مجالات الحياة في مصر ومنها إلى سائر أركان الوطن العربي. وما تبع ذلك من إضعاف للهوية وازدواجية في الانتماء.

ونظرة سريعة في تاريخ أمتنا الحديث تكشف عن البداية الحقيقية لهذا المخطط الذي أثبتت الشواهد أنه بدأ مبكراً إبان حكم محمد علي لمصر، ومحاولته بناء مصر الحديثة، حيث جد في إرسال المبتعثين من الطلاب إلى أوربا؛ ليتعلموا فيها وينقلوا عن أهلها ما توهموه حضارة وتقدماً، وبعد عودتهم، أنعم عليهم بشغل وظائف مهمة، مكنتهم – مع مرور الوقت - من تغيير وجه المجتمع المصري ومن بعده وجه المجتمع العربي كافة، إذ أسهموا _ بمرور الوقت، وبجهود تلاميذهم الذين ينتشرون في ربوع الوطن العربي انتشار الخلايا السرطانية في الجسم المريض _ في تغيير بنية المجتمع ثقافياً وفكرياً.

ومن هنا تأتي أهمية هذه الورقة التي تهدف إلى الكشف عن مخاطر التغريب وذلك بتوضيح مفهومه لغة واصطلاحاً، وبيان مظاهره وأسبابه والكشف عن أبرز أنواعه والنوافذ المروجة له، مع التركيز على تغريب اللسان؛ لما له من أثر على الانتماء ودور في إضعافه، واضعين في الاعتبار ضرورة تضافر الجهود للّتصدي له والبحث عن الوسائل العلمية الناجعة التي تناهضه وتقاومه، شرط أن تكون قابلة للتنفيذ؛ حتى نحفظ على أبناء الوطن هويتهم وانتماءهم.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن يأتي البحث في مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة، تحدثت المقدمة عن التحديات التي تواجه لغتنا العربية وجعلت التغريب واحداً منها، وجاء المبحث الأول وعنوانه: مفهوم التغريب فتحدث عن التغريب في اللغة والاصطلاح، وحمل المبحث الثاني عنوان: مفهوم الانتماء فبين مفهومه في اللغة والاصطلاح واختلاف العلماء حول مسبباته ودواعيه، وحمل المبحث الثالث عنوان: التغريب النشأة والتطور، وأما المبحث الرابع فقد حمل عنوان مظاهر التغريب وأبرز مجالاته، و فيه حديث عن التغريب في مجال التعليم و الإعلام و الاقتصاد... إلخ، وجاء المبحث الأخير وعنوانه: مقاومة التغريب، ليُذكِّر بخطورته ويحذر منه، ويرسم الطريق لمقاومته والحد من انتشاره ثم تأتي الخاتمة متضمنة بعض التوصيات التي قد تساعد على التخلص من آثار التغريب عامة، وتغريب اللسان خاصة.

والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول

مفهوم التغريب

١–التغريب لغة:

جاء في لسان العرب[1]: وقد غَرَبَ عنا يَغْرُبُ غَرْباً، وغَرَّبَ، وأَغْرَبَ، وغَرَّبه، وأَغْرَبه: نَحَّاه.

وفي الحديث: أَن النبي – صلى اللّه عليه وسلم – أَمَر بتَغْريبِ الزاني سنةً إِذا لم يُحْصَنْ، وهو نَفْيُه عن بَلَده.

والغَرْبة والغَرْبُ: النَّوَى والبُعْد، يُقال: غَرَّبَ في الأَرض وأَغْرَبَ إذا أَمْعَنَ فيها ونَوًى.

و غَرْبةٌ: بعيدة. وشَأْوٌ مُغَرِّبٌ ومُغَرَّبٌ، بفتح الراءِ: بعيد.

والتغريب: النفيُ عن البلد الذي وَقَعَتِ الجِناية فيه. يقال: أَغرَبْتُه وغَرَّبْتُه إِذا نَحَّيْتَه وأَبْعَدْتَه.والتَّغَرُّبُ: البُعْدُ.

وغَرَّبه وغَرَّبَ عليه: تَرَكه بُعْداً.

والغُرْبةُ والغُرْب: النُّزوحُ عن الوَطَن.. والاغْتِرابُ، والتغرُّب كذلك؛ تقول: تَغَرَّبَ، واغْتَرَبَ، وقد غَرَّبه الدهرُ.

ورجل غُرُب، بضم الغين والراء، وغريبٌ: بعيد عن وَطَنِه؛ الجمع غُرَباء، والأُنثى غَريبة.

وهكذا يتضح لنا من خلال تتبع المعنى اللغوي أن: "الإغراب" و"التغريب" يأتيان بمعنى واحد يدور حول: التنحية والإقصاء، أو الإبعاد عن الوطن. وأن "التغريب" مصدر للفعل غير الثلاثي "غرّب" وهذا الفعل مزيد بالتضعيف الذي من معانيه "الصيرورة والتحول"، فالتغريب انتقال إجباري وابتعاد اضطراري لا يملك الإنسان السلطة لرده أو دفعه، وهو ما يسميه

(١) لسان العرب، لابن منظور، مادة: غ . ر .ب .وانظر: المعجم الوسيط: مادة (غ ر ب) ٦٤٧/٢

بعضهم "غربة القهر "[٢].

٢- التغريب اصطلاحاً:

يُطلق «التغريب» في الاصطلاح الثقافي والفكري المعاصر، غالبًا، على "حالات التعلق والانبهار والإعجاب والتقليد والمحاكاة للثقافة الغربية والأخْذ بقيمها ونظمها وأساليب الحياة السائدة فيها، بحيث يصبح الفرد أو الجماعة أو المجتمع المسلم الذي له هذا الموقفُ أو الاتجاه غربيًا في مُيوله وعواطفه وعاداته وأساليب حياته وذوقه العام وتوجهاته في الحياة، ينظر إلى الثقافة الغربية وما تشتمل عليه من قِيم ونُظمٍ ونظرياتٍ وأساليبَ حياة نظرةَ إعجابٍ وإكبار، ويرى في الأخذ بها الطريقةَ المُثلى لتقدُّم جماعته أو أمته الإسلامية [٣]" .

وبالرغم من اختلاف دلالة التغريب و تغيرها باختلاف الأُطر الزمانية والثقافية والسياسية والاجتماعية التي يُطلق فيها ، فإن غالب الباحثين في هذا الموضوع يتفقون على أنه :

تيار فكري ذو أبعاد سياسية واجتماعية وثقافية وفنية ، يرمي إلى صبغ حياة الأمم بعامة والمسلمين بخاصة بالأسلوب الغربي ؛ وذلك بهدف إلغاء شخصيتهم المستقلة وخصائصهم المتفردة ، وجعلهم أسرى التبعية للحضارة الغربية [٤].

المبحث الثاني

مفهوم الانتماء

١- **الانتماء لغة:**

يدور معنى الانتماء في اللغة حول الانتساب، فانتماء الولد الى أبيه انتسابه إليه واعتزازه به، وهو مأخوذ من النمو والزيادة والكثرة والارتفاع. جاء في لسان العرب [٥]: وانْتَمَى إليه: انتسب، وفلان يَنْمِي إلى حسَبٍ ويَنْتمِي: يرتفع إليه.

وفي الحديث: "مَن ادَّعَى إلى غير أبيه أو انتَمَى إلى غير مواليه [أي: انتسب إليهم ومال وصار معروفاً بهم.]فعليه لعنة الله، المتابعة إلى يوم القيامة."[٦] ونَمَوْت إليه الحديثَ فأَنا أَنْمُوه وأَنْمِيه، وكذلك هو يَنْمو إلى الحسب ويَنْمِي، ويقال: انْتَمَى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب.

(٢) التغريب .. مفهوماً وواقعاً، فريد محمد، مجلة الوعي الإسلامي، العدد ٥٥٣، أغسطس ٢٠١١م. وانظر: الغربة في الشعرالجاهلي، عبد الرزاق الخشروم، ١٤منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٢م.

(٣) التغريب والغزو الصهيوني، عمر التومي الشامي، مجلة: الثقافة العربية، ليبيا، العدد ١٠ السنة التاسعة ١٩٨٢م، ص ١٦٢

(٤) انظر: التغريب: موقع شبكة السرداب الإسلامية، على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الدخول ١٤٣٤/١١/١٧.

(٥) لسان العرب، لابن منظور، مادة: نمى. وانظر أيضاً مادة (نمى) في: القاموس المحيط للفيروزبادي، ومقاييس اللغة، والصحاح في اللغة.

(٦) الحديث رواه أنس بن مالك، انظر : الترغيب والترهيب ٣/ ١١٧.

ونَماه جَدُّه إذا رَفع إليه نسبه ؛ ومنه قوله : نَماني إلى العَلْياء كلُّ سَمَيْدَعٍ ، وكلُّ ارتفاعٍ انتماءٌ. يقال : انْتَمَى فلان فوق الوِسادة ؛ ونَمَيتُ فلاناً في النسب أي رفعته فانْتَمَى في نسبه.

وتَنَمّى الشيءُ تَنَمِّياً : ارتفع ؛ ونَمَّيت النار تَنْمِيةً إذا أَلقيت عليها حَطَباً وذكَّيتها به. وعَزَا فلانٌ نفسَه إلى بني فلانٍ يَعْزُوها عَزْواً وعَزَا واعْتَزَى وتَعَزَّى ، كله : انتَسَب ، صِدْقاً أَو كَذباً ، وانْتَمى إليهم مثله ، والاسمُ العِزْوَة والنِّمْوَة ، وهي بالياء أَيضاً.

والاعتزاءُ : الانْتِماءُ.

ويقال : إلى من تَعْزي هذا الحديث؟ أَي إلى مَن تَنْمِيه. قال ابن جريج : حدَّث عطاءٌ بحديث فقيل له : إلى مَن تَعْزِيه؟ أَي إلى مَنْ تُسْنِدُه ، وفي رواية : فقُلْتُ له أَتَعْزِيهِ إلى أَحد؟. يقال : عَزَيْتُ الشيءَ وعَزَوْتُه أَعْزيه وأَعْزُوه إذا أَسْنَدْتَه إلى أَحدٍ.

٢-الانتماء : اصطلاحاً:

يُعرِّف "معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية" الانتماء بأنه : ارتباط الفرد بجماعة ، يسعى إلى أن تكون عادة جماعة قوية ، يتقمص شخصيتها ويوجد نفسه بها ، شرط أن توفر له الإحساس بالأمان والرضا والفخر والاعتزاز بها.[٧]

وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول الانتماء ما بين كونه اتجاهاً ، أو شعوراً ، وإحساساً ، أو كونه حاجة أساسية نفسية ، أو دافعاً وميلاً ، فإنها جميعاً تؤكد استحالة حياة الفرد بلا انتماء ، ذلك الانتماء الذي يبدأ صغيراً بهدف إشباع حاجه الإنسان الضرورية منذ ميلاده ، ثم ينمو بنمو الفرد ، إلى أن يصبح انتماء للمجتمع الكبير الذي عليه أن يُشبع حاجات أفراده. ولا يمكن أن يتحقق للإنسان الشعور بالأمن والحب والصداقة إلا من خلال الجماعة التي تقدم للفرد مواقف عديدة يستطيع أن يُظهر فيها مهاراته وقدراته. ويتوقف شعور الفرد بالرضا الذى يستمده من انتمائه للجماعة على الفرص المتاحة له كي يؤدي دوره بوصفه عضواً من أعضائها. [٨]

وتتعدد الاستخدامات المرادفة لكلمة "الانتماء" ، فتستخدم أحياناً بمعنى الهوية ، وأحياناً أخرى تأتي مرادفة لكلمة الولاء ، أو الانتساب ، كما تستخدم أحيانا بمعنى التوحد والاندماج.. وغيرها.[٩] ويدعم الانتماء الهوية باعتبارها الإدراك الداخلي الذاتي للفرد ، كما يسعى إلى توطيدها ، وهي في المقابل دليل على وجوده ، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء.

وعلى أية حال فإن الانتماء – بمفهومه الواسع – يعدُّ نتاجاً للعديد من المعطيات والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فى المجتمع ، كما يمكن

---

(٧) انظر : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، أحمد زكي بدوي ، مكتبة لبنان ، ١٩٨٢م.

(٨) انظر : تعزيز الهوية والانتماء لدى الأطفال والشباب العرب ، محمد عبده الزغير ، ٧

(٩) السابق ٧

عده مفهوماً نفسياً ذا بعد اجتماعي، وباقتاده يشعر المرء بالعزلة والغربة، ويعتريه القلق والضيق وتنتابه المشكلات النفسية والاجتماعية التي لها تأثيرها على وحدة المجتمع وتماسكه.

وسوف نحاول فيما يأتي بيان أثر التغريب كتيار فكري واتجاه ثقافي وسلوك اجتماعي في زيادة، أو تقليل انتماء أبناء الأمة إلى أمتهم، وأثره في تعزيز الهوية أو إضعافها. وسوف يكون تركيزنا على " **تغريب اللسان** " لما له من أثر واضح في هذا المجال.

المبحث الثالث

التغريب النشأة والتطور

للتغريب جذور ممتدة في عالمنا الإسلامي، فمع نهاية القرن الثامن عشر الميلادي ومطلع القرن التاسع عشر بدأ ملوك المشرق التفكير في تحديث جيوشهم وتعزيزها؛ وذلك استعداداً لمواجهة تطلع الغرب الذي ما انفك ساعياً إلى بسط نفوذه الاستعماري على المنطقة إبان عصر النهضة الأوربية؛ فاستقدموا الخبراء الغربيين للتدريس والتخطيط للنهضة الحديثة وأرسلوا البعثات الواحدة تلو الأخرى إلى البلاد الأوربية.

وكان محمد علي والي مصر الذي تولى حكمها سنة ١٨٠٥م أول من بادر إلى بناء جيش على النظام الأوربي، وسارع إلى ابتعاث خريجي الأزهر الشري؛ بغية التخصص في أوربا ونقل ما يجدونه نافعاً من مظاهر الحضارة الأوربية إلى مصر، وكان يهدف من ذلك إلى جعل مصر -كما زعم- قطعة من أوربا[١٠].

كما بدأت حركة التغريب نشاطا ملحوظاً في لبنان بدءاً من عام ١٨٦٠م، وذلك عن طريق الإرساليات التي وجدت في بيئة بلاد الشام آنذاك بيئة مناسبة للتنصير والتغريب.

ونظرة سريعة في تاريخ أمتنا الحديث تكشف عن البداية الحقيقية لهذا المخطط الذي أثبتت الشواهد أنه بدأ – كما قلنا مبكراً إبان حكم محمد علي لمصر، ومحاولته بناء مصر الحديثة، حيث جد في إرسال المبتعثين من الطلاب إلى أوربا ليتعلموا فيها وينقلوا عن أهلها ما توهموه حضارة وتقدماً، وبعد عودة هؤلاء كلفهم بشغل الوظائف المهمة، وأسند إليهم من المهام ما مكنهم من تغيير وجه المجتمع المصري، كما أسهموا - بمرور الوقت -في تغيير بنية المجتمع الثقافية والفكرية.

وسرعان ما أخذ الغزو الفكري والمسلك التغريبي يتسلل إلى مجال التعليم، ومنه إلى شتى مجالات الحياة في مصر ومنها إلى سائر أركان الوطن العربي. وما تبع ذلك من إضعاف للهوية وازدواجية في الانتماء، ولا أدقّ مما صوره اللورد "كرومر" عن الاختراق الفكري لمثل هذه البعثات حينما قال: "إن الشبان الذين يتلقون

(١٠) انظر: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة: ٧١٩ -٧٢٤. إشراف وتخطيط ومراجعة د.مانع بن حماد الجهني، طبعة دار الندوة العالمية.

علومهم في إنجلترا وأوروبا يفقدون صلتهم الثقافية والروحية بوطنهم، ولا يستطيعون الانتماء في الوقت نفسه إلى البلد الذي منحهم ثقافته فيتأرجحون في الوسط ممزقين".

لقد تفاوت تأثير حركة التغريب التي تغلغلت في المنطقة العربية والدول الإسلامية ومعظم البلاد المشرقية إن لم يكن فيها جميعاً، حتى ظهر واضحاً في مصر وبلاد الشام وتركيا وأندونيسيا والمغرب العربي، وتدرج بعد ذلك في البلاد الإسلامية الأقل فالأقل، فلم يعد هناك بلد إسلامي أو مشرقي إلا وتجد فيه أثراً من آثاره أو بصمة من بصمات هذه الحركة التي تسعى جاهدة إلى بسط نفوذ الحضارة الغربية المادية الحديثة على هذه البلاد وربطها بالغرب فكراً وسلوكاً.

المبحث الرابع

مظاهر التغريب وأبرز مجالاته

إن الناظر في حال أمتنا الإسلامية وما تمر به يتبين أن الاستعمار الذي احتل المنطقة العربية لفترات طويلة، قد خلف عدداً من المشكلات التي ما زالت تعاني منها الأمة على الرغم من مرور عشرات السنين على الاستقلال، الذي كان صورياً، أو شكلياً _فيما يبدو_ فقد رحل المستعمر وخلف أذنابًا يتحركون باسمه ويحققون ما لم يستطع تحقيقه من مخططات هدفها السيطرة التامة على الفكر والثقافة، ومن ثَّم العقول ومن بعدها مسخ الهوية وازدواج الانتماء، بل زواله.

فقد شهدت المنطقة العربية في الآونة الأخيرة نشاطاً ملحوظاً في حركة التغريب طال مختلف مناحي الحياة وأنشطتها سواء في ذلك التعليمية أو الإعلامية، أو الثقافية، أو الاقتصادية، بل إن الخطر قد تزايد حتى شمل جانباً واسعاً من حياتنا الاجتماعية.

ونظرة تحليلية لواقعنا العربي تؤكد أن مكمن الخطر ومنشأه يتمثل **في تغريب اللسان** الذي يمثل شطر الإنسان كما قال الشاعر العربي: "لسان الفتى نصف ونصف فؤاده ..." إذ عن طريقه يتم تغريب النصف الثاني والسيطرة التامة على الإنسان العربي عقلاً وفكراً وثقافة وسلوكاً، ومن ثم تغيير المفاهيم المستقرة والثوابت الراسخة ذات التأثير المباشر وغير المباشر في عقيدته الفردية وعقله الجمعي فضلا عن سلوكه الشخصي والمجتمعي.

وسوف نعرض فيما يلي لأهم المنافذ التي يمكن أن ينفذ منها التغريب إلى أبناء الأمة وما قد يترتب عليه من مخاطر وآثار تؤثر بشكل مباشر في الانتماء الذي يعد العمود الفقري للهوية.

أولاً: في مجال التعليم

لقد تأكد للغرب أن التعليم هو المدخل الأساس لتحقيق هذا الهدف؛ لذا فقد احتال لصرفه عن دوره في الحفاظ علي العقيدة الدينية، والثوابت الثقافية والقيم الحضارية والتراكمات التاريخية التي لا وجود للأمة بدونها، وسعى جاهداً إلى التحكم فيه؛ حتى

يستطيع من خلاله النفوذ إلى ضمير الأمة، وعقلها الجمعي، فيعبث بمبادئها وعاداتها وتقاليدها، بل ويشكك في معتقداتها وثوابتها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، **وقد حرص** على تحقيق ذلك مبكراً بدءاً بحركة الابتعاث التي بدأت في عهد محمد علي، ومروراً بفترة الاستعمار الإنجليزي والفرنسي لمعظم بلدان المنطقة العربية، ففي هذه الفترة أنشأ "اللورد كرومر "كلية" فيكتوريا" بالإسكندرية، وقصر الالتحاق بها على أبناء الطبقة الحاكمة وأبناء الزعماء والوجهاء؛ ليكونوا أدوات **لهم في المستقبل** ينفذون سياساتهم التغريبية، ويسهمون في الترويج للفكر الغربي وحضارته المزعومة، وتأكيد ذلك ما قاله اللورد "لويد"(المندوب السامي البريطاني في مصر) حينما افتتح هذه الكلية سنة ١٩٣٦م: فقد جاء في كلمته التي ألقاها بهذه المناسبة: "كل هؤلاء لن يمضي عليهم وقت طويل حتى يتشبعوا بوجهة النظر البريطانية بفضل العشرة الوثيقة بين المعلمين والتلاميذ[(١١)] ". أضف إلى ذلك المناهج والمقررات الخاصة التي كانت تقدم لهم، وترسخ لمبدأ التغريب بعيداً عن أي إشراف أو متابعة من وزارة المعارف المصرية.

وقد استمر هذا السعي الخبيث لهدم التعليم وتغريبه لفترات طويلة وتحت سمع وبصر حكومات ووزارات متعاقبة، خاصة بعد أن قام اللورد "كرومر "بتعيين القس "دانلوب" مستشاراً لوزارة المعارف المصرية وأسند إليه مهمة تطوير التعليم، فما كان منه إلا أن وضع سياسة تعليمية تغريبية كان هدفها قطع الصلة بين أبناء الأمة العربية الإسلامية وبين مقومات هذه الأمة المتمثلة في الدين الإسلامي واللغة العربية، و ما يحتويانه من الحضارة الإسلامية والثقافة العربية، وقد اتخذ "دانلوب" المثل الإنجليزي المشهور: "بطيء لكنه أكيد المفعول" منهجاً لتنفيذ سياسته لتغريب التعليم في مصر فسدد ضربات قاتلة للتعليم الأزهري الذي كان سائداً في تلك الفترة، بأن أهمل الأزهر، وتجاهل خريجيه، وحال بينهم وبين الوظائف العليا والمناصب الرفيعة والمكانة الاجتماعية التي كانوا يحظون بها من قبل، كما ضيق على اللغة العربية وحدَّ من انتشارها، في الوقت الذي أعلى فيه من شأن اللغة الإنجليزية فنشر لواءها وحث على تعلّمها، وجعل تعلمها شرطاً للفوز بالمناصب الرفيعة والوظائف العليا، كما شجع إنشاء المدارس الأجنبية، وسهل ذلك لمن يريد تمشياً مع سياسته التغريبية التي كانت تهدف إلى تحطيم كيان الأمة، ومحو هويتها، وإضعاف الانتماء لها في نفوس أبنائها. والعجيب أن تستمر هذه السياسة التغريبية التي مارسها الاستعمار حتى بعد اندحاره وجلائه عن بلدان المنطقة، إذ يبدو أن جلاءه كان صورياً، أو شكلياً، فقد رحل المستعمر وخلّف أذناباً يتحركون باسمه ويحققون ما لم يستطع تحقيقه من مخططات هدفها السيطرة التامة على الفكر والثقافة،

(١١) من أخلاق المؤمنين، حسن جودة، ٤٢٢، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة ٢٠٠٤م

ومـن ثـمّ العقـول ومـن بعـدها مسـخ الهويـة وزوال الانتماء.

فعلى المستوى التعليمي يعجب المتابع من تعالي صيحات بين الفينة والأخرى تطالب بإحلال الإنجليزية محل العربية في التعليم العام، حتى في مدارس المرحلة الابتدائيـة، وكأنـه لم يكفهـم مـا حـدث مـن سـيطرة الإنجليزية على مراحل التعليم الجامعي، حتى باتوا يطالبون بسيطرتها على التعليم العام بمراحله المختلفة؛ مع ما في هذه الدعوة من خطر محدق وضياع لهوية أبناء وتلاميـذ هـذه المرحلـة، متجـاهلين في ذلـك كـل التحذيرات التي نبه إليها المخلصون من علماء التربية وعلمـاء اللغـة، يقـول الـدكتور أحمـد الضـبيب "إن الأجدر بالطفل الصغير أن تخصص سنواته الدراسية الأولى لإجادته لغته العربية، والارتباط بثقافته وتنمية المحبة لها من خلال الولاء لوطنه وتراثه وأمته، وأن يسـتغل كامـل وقتـه مـن أجـل أن يلـم بالمهـارات الأساسية، ومنها النطق بلسان عربي فصيح، والتعبير بفكر متناسق واضح، لا أن يتلجلج لسانه بالرطانات، ويشوش دماغه بالانتماء لعدة لغات "[١٢]

ويقول أيضاً: "إن من الشطط الكبير أن نفرض على أبنائنا تعلُّم اللغة الإنجليزية منذ نعومة أظفارهم، وأن نتمادى بتدريسهم المواد العلمية بالإنجليزية، فنضيف إلى المجهود الذي يبذلونه في فهم المواد مجهوداً آخر يتمثل في فك رموز اللغة الأجنبية وحفظ مفرداتها والإلمام بقواعدها، ونشتت أذهان هؤلاء الصغار بين لغتين، مما سوف ينتج عنه آثار سلبية على هؤلاء الأطفال تتمثل في الازدواجيـة اللغويـة، الـتي تجعـل اللغـة الأجنبيـة مسـاوية للغـتهم الأم، الأمـر الـذي يضـعف لـديهم الانتماء الوطني، والارتباط بالثقافة العربية "[١٣]

ويؤكـد ذلـك مجموعة الدراسـات الـتي أجريـت في بلدان مختلفة، التي انتهت إلى أن الأولى بتلاميذ المرحلة الابتدائية أن تقدم لهم العلوم بلغتهم الأم؛ لأن في هذا تأسيساً وترسيخاً لتلك اللغة وتمكيناً لها في الألسنة والعقول. وفي ثلاث دراسات أجريت على الطلاب الفلبينيين الـذين يسـتخدمون اللغة الفلبينية في دراسة العلوم تبين أن هؤلاء الطلاب قادرون على فهم التعابير العلمية بشكل أفضل من الطلاب الذين يستخدمون الإ نجليزية "[١٤]

وإذا كان الأمر كذلك، فإنه يتوجب على القائمين على العملية التعليمية في عالمنا العربي الإقرار بأن تعلم اللغة الأجنبية ليس ضرورياً لكل فرد في التعليم العام، خاصـة في مراحلـه الأولى الـتي يفـترض فيهـا الالتـزام بتقديم الضرورات التي يحتاجها الفرد في حياته وتقديم

١٢ –اللغة العربية في عصر العولمة، أحمد الضبيب، ٤٢، مكتبة العبيكان بالرياض ٢٠٠١م

١٣ – انظر: اللغة العربية في عصر العولمة، أحمد الضبيب ٤٢ - ٤٣.

١٤ – تعليم العلوم باللغة العربية، اتجاهات وحلول، فؤاد صياح، ١٥٢ -١٥٦، الهيئـة اللبنانيـة للعلـوم التربويـة، بـيروت ٢٠٠٠م

كل ما من شأنه أن يرسخ الهوية ويعزز الانتماء، من لغة وتاريخ و دين وثقافة وقيم و مبادئ... إلخ. أما ما يتفاوت فيه الناس من تعلُّم اللغات الأجنبية، والرغبة في التعرُّف على ثقافات الشعوب الأخرى فهذه متروكة لأفراد المجتمع يجتهد فيها كلٌّ بحسب ميوله واتجاهاته واحتياجاته التي يختارها من غير فرض، أو إجبار، إذ من المعلوم أن الطفل في مراحل التعليم الأولى لا يملك هذه القدرة[١٥]، ومن ثم لا ينبغي أن نفرض عليه من العلوم ما يمكن أن يؤثر في تكوينه الفكري والثقافي بما قد يضره مستقبلاً ويؤثر في انتمائه لوطنه وثقافة مجتمعه.

ولنا أن نتساءل: إذا كان تعلم اللغة الإنجليزية في الصفوف الابتدائية مطلباً حضارياً – كما يزعم هؤلاء - فأي الدول المتقدمة الكبرى مثل: فرنسا وألمانيا والصين وروسيا واليابان أخذت بذلك، ولماذا حُرِمت هذه الدول من خيرات اللغة الإنجليزية وتركتها لتنعم بها بعض الشعوب النامية؟! وما الذي أفادته هذه الدول النامية من ذلك التعليم وقد مضى على بعضها أكثر من مائة سنة تدرس فيها العلوم منذ الصفوف الابتدائية باللغة الأجنبية فرنسية، أو إنجليزية[١٦].

وبناءً عليه، فإنه يجب على المسؤولين عن التعليم في الدول العربية الرجوع عن أية قرارات سابقة تُلزم مدارس التعليم الابتدائي بتدريس اللغات الأجنبية بجانب اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى للطفل؛ لأن ذلك يؤدِّي إلى عدم إتقان الطفل للغتِه العربية الفصحى، الأمر الذي قد يتسبَّب في وجود عائقٍ يمنع الطفل من الاتصال بتراثه العربي والإسلامي، إضافة إلى ما يمكن أن يؤدي إليه من تشرب الطفل ثقافة اللغة الأجنبية التي يدرسها، وترسيخ التبعية للأجنبي والاستخفاف – مستقبلاً - بكل ما هو عربي، وازدراء التراث والتعلق بأنماط الثقافة الأجنبية الوافدة، وهي أمور لها تأثيرها الخطير والمباشر في انتماء هؤلاء الأبناء لأوطانهم وأمتهم العربية أو الإسلامية، "وفي ذلك كله تعميق للهزيمة النفسية وتعويق عن النهوض"[١٧]؛ إذ لا ينكر أحد أن اللغة وعاء الثقافة، وأنها أداة بناء الفكر والوجدان وهي _ أيضاً_سياج الأمان الذي يحفظ الهوية ويعزز الانتماء.

ولا ينكر أحد أن الأمم الحية هي تلك الأمم التي تُعنى بلغاتها أيما عناية، فنراها تعمل على نشرها، والاعتزاز بها، والتمسك بها رمزًا لهويتها، فاليابان قد استسلمت في الحرب العالمية الثانية تحت وطأة القنابل الذرية الأمريكية، حتى فرض الأمريكيون شروطهم المجحفة عليها، مثل تغيير الدستور، ونزع السلاح، وحل الجيش... إلخ، وقد قبلت اليابان جميع تلك الشروط ماعدا شرطًا واحدًا لم تقبل به، هو التخلي عن لغتها القومية في التعليم. وفي بريطانيا أصدر المجلس

---

١٥ - انظر: العربية والعولمة معالم الحاضر وآفاق المستقبل، عمر خاطر، ٧٢، مؤسسة حورس، الإسكندرية ٢٠١٠م.

١٦ - انظر: السابق ٧٤

١٧ - انظر: العربية والعولمة معالم الحاضر وآفاق المستقبل، عمر خاطر ٧١.

القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية قرارًا يقضي بأنّ على كل معلم أن يكون معلمًا للغة الأم أولاً ؛ لأنّ تعليم اللغة إنّما هو مسؤولية جماعية.

والإسرائيليون قد أحيوا لغة دينية ميتة هي اللغة العبرية، فاعتمدوها في جميع شؤون حياتهم تعليمًا وإعلامًا وتواصلاً.[18]

وأما العربية فقد أقصيت من كثير من المدارس والجامعات والمحافل الدولية، واصطنع أعداؤها فكرة مفادها أنّ اللغة العربية لغة أدب ودين وليست لغة علوم وتقنية. وقد أثّر ذلك على العربية ؛ فلم تعد لغة تعليم وتعلُّم كما كانت قديمًا بل حلّت لغات أجنبية محلها بالرغم من الغنى والثراء الموجود في اللغة العربية ".[19]

إنّ غرس الانتماء إلى الأمة ولغتها الشريفة في نفوس الجيل تخليصًا له من عقدة التصاغر تجاه اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية لا بُدّ من أخذه بالحسبان في مناحي الحياة كافة حفاظًا على ثقافتنا وهويتنا، ولا ينفي ذلك الانفتاح على الثقافات الأخرى ؛ لأنّ الحفاظ على الهوية لا يعني الجمود، أو التنازل، بل هو عملية تتيح للمجتمع أن يتطور دون أن يفقد هويته الأصلية، وأن يقبل التغير دون أن يغترب فيه في تفاعل بناء بين الأصالة والمعاصرة.[20]

ثانياً: في مجال الإعلام

وأما عن المستوى الإعلامي الذي يعدُّ من أهم الوسائل الفاعلة والمؤثرة في بناء الشخصية العربية وتشكيلها، ومن ثم زيادة الانتماء وإبراز الهوية، فحدث ولا حرج ؛ خاصة بعد أن تمكن منه اللحن والفساد اللغوي لدرجة لم يترك معها أية وسيلة من وسائله سواء في ذلك وسائله المسموعة والمرئية، بل والمقروءة أيضاً، وأصبحت المصطلحات الأجنبية تجلجل في جنباته حتى صارت معظم برامجه وموضوعاته تقدم إما باللهجات المحلية، أو باللغات الأجنبية، واقتصر استخدام اللغة الفصحى في معظم وسائله على البرامج الإخبارية فقط، هذا إن سلمت هذه اللغة من اللحن والدخيل أو التشويه الذي بات متعمداً في كثير من الحالات.

لقد أصبح الإعلام العربي _للأسف الشديد_ أداة لتسويق اللغات الأجنبية ونشر ثقافتها بين العرب، ومن يتتبع وسائل الإعلام العربية يتبين له مدى ما انتهى إليه حال إعلامنا العربي، وهي حال تستلزم بذل الجهد لتغييرها وتعديل مسارها الذي انحرف عن الجادة ؛ لما للإعلام من أهمية في تشكيل الوعي القومي الذي تعدُّ اللغة أحد أهم مقوماته.

---

(١٨) انظر: اللغة العربية وتحديات العصر، د.محمود أحمد السيد: ١٦٧ -١٧١.ط، ٢٠٠٨م.

(١٩) العولمة وأثرها على اللغة العربية د. عصام عيد أبو غربية: ٤٤٧، أعمال المؤتمر الدولي للغة العربية ومواكبة العصر (الأول)الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٣١هـ.

(٢٠) انظر: اللغة العربية وتحديات العصر: ٦٥.

إن هذا الكم الهائل من المفردات والتعبيرات التي نستمع إليها ليل نهار في وسائل إعلامنا المسموعة والمرئية يؤكد على تسلل التغريب إلى تلك الوسائل وتمكنه منها؛ والخطير في الأمر أنها من أكثر وسائل الإعلام انتشاراً وتأثيراً، فلا تكاد تستمع إلى متحدث في تلك الوسائل إلا وتجد في أثناء حديثه بعض تلك الكلمات الأجنبية التي تسللت إلى لغتنا العربية واتسع انتشارها على حين غفلة من أهلها، وبخاصة ما يجيء منها على ألسنة بعض المثقفين، ومن يدعونهم "نجوم المجتمع" من فنانين ورياضيين فهؤلاء — للأسف الشديد – ينظرون بجهلهم إلى العربية "نظرة ازدراء وامتهان ويتعالون عليها في كل مناسبة، وبدون مناسبة، حتى صارت لغة لا يخجل من الخطأ فيها أحد، ولا يسعى لإتقانها إنسان، ولا يعبأ أن يجيدها مثقف[٢١] ".

وقد تجاوز الإعجاب باللغات الأجنبية المثقفين إلى العامة، حتى أولئك الذين لا يجيدون تركيب جملة أجنبية واحدة، أو نطق بعض كلماتها، تراهم يقلدون ما يسمعون من ألفاظ وعبارات.[٢٢]

وهؤلاء جميعاً لا يدركون خطورة هذا المسلك، أو ربما يدركون ذلك ويتعمدونه ويصرون عليه ؛ لحاجة في أنفسهم يسعون لقضائها، أو لغرض غير نبيل يعملون لتحقيقه.

وعليه، فلابد من المطالبة بميثاق شرف إعلامي، تحدد فيه وظيفة الإعلام العربي، وتوضح فيه مهمته، ودوره في الحفاظ على هوية الأمة، وتعزيز روح الانتماء لدى أبنائها، كما يجب الإكثار من القنوات الإعلامية الهادفة التي تعمل على توعية المسلمين، وأبناء الأمة العربية بحضارتهم، وتبرز لهم أهم خصائصها والعوامل التي تساعد على نهضتها، كما يجب أن تتضافر وسائل الإعلام المختلفة، وتتبنى من البرامج والخطط ما يسهم في توعية المسلمين، وتعميق روح الانتماء في نفوسهم، مع بيان قيمته في حياتهم المعاصرة؛ و إظهار أن الانتماء إلى الأوطان يعزز من حبها في النفوس، ويُعلي من مكانتها في القلوب، ويدعو إلى الإخلاص لها، كما يدفع إلى العمل الجاد والمشاركة الفاعلة من أجلها.

كما يجب على وسائل الإعلام الابتعاد تماماً عن تلميع بعض أدعياء الثقافة من الفنانين والإعلاميين والرياضيين الذين يروجون في كلامهم وأفعالهم ومظهرهم لثقافة الغرب غير عابئين بخطورة ما يقدمونه وتأثير ذلك على أبنائنا وأخلاق مجتمعنا التي تستمد قيمها وقدوتها، وسلوكها وأخلاقها من كتاب ربها وسنة نبيها (صلى الله عليه وسلم).

---

(٢١) انظر: اللغة العربية بين الموضوع والأداة، د. أحمد مختار عمر، مجلة فصول المجلد الرابع، العدد الثاني، يونيو ١٩٨٤م، ص ١٤٢، وانظر أيضاً: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، د. كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٩٩م، ص ٢٧.

(٢٢) انظر: (التعريب والتغريب) د. عوض بن حمد القوزي: مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد ١٠٢، ص ٧٥ -٨٨.

فالذي لاشك فيه أن تقديم مثل تلك النماذج السيئة في المجتمع والترويج لها والتركيز عليها، يؤدي إلى شعور الفرد بنقص الانتماء لمجتمعه ووطنه الذى يعيش فيه، فلننتبه لذلك ولنركز اهتمامنا على البرامج التي تبرز ما يشتمل عليه هذا الدين من قيم أخلاقية ومبادئ تكرس الهوية وترسخها وتزيد من الانتماء وتعززه.

علينا أن نهتم بتثقيف اللسان العربي، وأن نغرس حب اللغة العربية وآدابها، وتاريخنا الإسلامي وما يحويه من بطولات في نفوس أبنائنا ومواطنينا، وذلك من خلال المواد والبرامج الإعلامية المختلفة، ولا بأس هنا من الاستعانة بأنواع الفنون المباحة، ونشر تلك المواد بلغة عربية صحيحة وسهلة تتناسب وطبيعة العصر الذي نعيشه، مع تسليط الضوء –دائماً – على رموز المجتمع الحقيقين من علماء ورجال فكر وثقافة، خاصة أولئك الذين نجحوا في حياتهم وأضافوا لمجتمعاتهم كثيراً من الإنجازات، وإعطاء صورة مشرقة عن تلك الرموز، التي يجب أن تتحلى – بداية – بالحفاظ على القيم الإسلامية والخلق الحسن والسمعة الطيبة، فتقديم مثل هذه الرموز من شأنه أن يُعلي من قيمة الوطن ويعزز من الشعور بالانتماء.

ثالثاً: في مجال الاقتصاد

لم يعد مجال الاقتصاد والعمل بأسعد حالاً من سابقيه؛ إذ أصبحت اللغات الأجنبية عقبة كبيرة وحجر عثرة أمام كثير من الباحثين عن وظيفة، أو مصدر رزق يحفظ لهم حقهم في العيش الكريم؛ فقد أصبح إجادة اللغات الأجنبية وإتقانها مطلباً جوهرياً للعمل، حتى وإن كان هذا العمل يجري في بيئة عربية ووسط لا يتطلب أي مستوى لإتقان اللغة الأجنبية؛ الأمر الذي ضيَّق من مجالات العمل المتاحة للشباب في معظم الدول العربية، حتى في بعض البلدان التي تتوفر بها فرص مناسبة لعمل هؤلاء؛ إذ بات الجميع متمسكاً بشرط إتقان اللغة الأجنبية، الأمر الذي قد يزيد من تفاقم أزمة البطالة، وما قد يترتب عليها من مشكلات و فساد اجتماعي وأخلاقي ما انفك يهدد معظم مجتمعاتنا العربية.

والعجيب أن ينظر كثير من الناس ذوي النظرات الضيقة والحاجات الآنية – خاصة أصحاب الفكر الاقتصادي البحت – إلى قضايا التنمية في بعض الدول العربية ذات الاقتصاد القوي نظرةً ماديةً ونفعيةً بحتةً، دون استشرافٍ منهم للمستقبل، أو النظر إلى الانعكاسات السلبية على الأساسيات التي لا يجوز التفريط فيها لقاء أي مكسب وقتي" [٢٣] مهما كانت قيمته، أو وزنه الاقتصادي.

ولذلك يتوهم هؤلاء – خاصة أصحاب الأعمال منهم – أن مصلحة السوق الوطني ربما تتأثر سلباً إذا استُخدِمت اللغة الأم (أقصد اللغة العربية) في

(٢٣) اللغة العربية في عصر العولمة، أحمد الضبيب ٦٧.

المعاملات التجارية، ومن ثمَّ نراهم يتنافسون في استقدام العمالة الأجنبية التي يعهدون إليها بتنمية مؤسساتهم وإدارة مواردهم المالية، ولا يعتمدون في ذلك على أبناء أمتهم – مهما بلغت كفاءتهم –إلا في أضيق حدود، وبعد أن يتأكدوا أنهم يتقنون إحدى اللغات الأجنبية إتقاناً تاماً؛ حتى باتت "اللغة الأجنبية تتمدد في سوق العمل لدينا بصورة سرطانية، تنهش هويتنا وتهزأ بوجودنا، وتحاول أن تجعل منا ماضياً وأشباحاً تدور في فلك غريب يبعد بنا عن تكويننا الثقافي وجذورنا الأصلية وملامح شخصيتنا المتميزة، وفي ذلك من الخطر ما يجب التنبه له، وأخذ الحيطة منه والتحرك بسرعة لتفاديه"[٢٤] إذ لا شك أن هذا الاتجاه يمثل معول هدم لأي انتماء يمكن غرسه في نفوس أبنائنا؛ لأنه يحول بينهم وبين الحصول على الوظيفة المناسبة التي تحفظ لهم كرامتهم وتضمن لهم مصدَرَ رزقٍ كريمٍ، وتشعرهم بقيمتهم في وطنهم، خاصة بعد أن أمضوا سنوات عمرهم في مراحل التعليم المختلفة وحصلوا على شهادات علمية راقية، ثم كان أصحاب الأعمال من بني جلدتهم أول من تنكر لهم وأنكرها عليهم، فلم يعترفوا بهذه الشهادات، ولم يقدروا جهود هؤلاء الأبناء، وفضلوا عليهم عمالة أجنبية وافدة؛ وهذا أمر قد يؤثر سلباً في انتماء هؤلاء الشباب، ويزيد من نقمتهم على بلدانهم؛ فالشعور بالانتماء مرتبط إلى حد بعيد بإشباع الاحتياجات وتحقيق الذات، ولعل الحصول على وظيفة أو عمل هي أشد احتياجات الإنسان في هذا الزمان.

ونقول لهؤلاء إن الواقع والتجارب التي مرت بها كثير من الدول المتقدمة تؤكد أن العكس هو الصحيح، فما من دولة من الدول حرصت على إعلاء شأن لغتها الأصلية واستخدمتها في حياتها الثقافية والاقتصادية والسياسية إلا وحققت نجاحا في كل تلك المجالات، ففرنسا – وهي من دول الاتحاد الأوربي - ومن أكثر أمم الأرض اعتناء بلغتها وحرصاً عليها وعلى نشرها بين الناس قد سنت قانوناً في عام ١٩٩٤م يحفظ لغتها الأم من سيطرة الإنجليزية التي باتت تشكل خطراً عليها، وجعلت من مواده:

لزوم استخدام اللغة الفرنسية في وصف وبيان وتسمية الممتلكات والمنتجات والخدمات وتقديمها وعرضها، وكذلك النصوص الدعائية والإعلانات المخصصة للإعلام الجماهيري، ومنها: قوائم وجبات الطعام والفواتير وبراءات الذمة وإيصالات الدفع وتذاكر النقل وعقود التأمين وعروض الخدمات المالية وكذلك طرائق استخدام الأجهزة الكهربائية والإلكترونية، والكتيبات والمنشورات الدعائية المرفقة معها[٢٥]... إلخ.

ومما يؤكد ذلك ويدعمه ما يمكن أن يُؤخذ من

(٢٤) اللغة العربية في عصر العولمة، أحمد الضبيب ٦١.

(٢٥) العربية والعولمة معالم الحاضر وآفاق المستقبل، دكتور عمرو خاطر عبد الغني ١٠٥، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية ٢٠١٠م.

ممارسات الدول المتقدمة في أوربا وغيرها، فالسياحة مثلاً من أكثر الصناعات ازدهاراً في أوربا، ومع ذلك فإن الأوربيين لا يكادون يغيرون من أنماطهم التقليدية – وعلى رأسها اللغة – شيئاً من أجل عيون السياح. وقارن هذا بما يحدث في منطقتنا العربية، وكيف يحرص رجال السياحة على تقديم الخدمة باللغات الأجنبية، ظناً منهم أن هذا سيصب في صالح العمل وسيجذب المزيد، ومع ذلك لم يستطع هؤلاء المنافسة في هذا المجال بالرغم من توفر كافة الإمكانات التي تؤهل منطقتنا لأن تكون من أكثر الدول جذباً للسياح، فمصر مثلاً يوجد بها أكثر من ثلثي الآثار الموجودة في العالم، وتمتاز بطقس معتدل معظم أيام العام، ومع ذلك لم تصل إلى ما وصلت إليه إسبانيا التي يرتادها أكثر من خمسين مليون سائح سنوياً، ومع ذلك لم تفرط في لغتها ولم تقدم أية تنازلات من أجل جذب السياح، "فلم يكتب الإسبان أسماء شوارعهم، أو تعليمات المرور بلغة أجنبية ولم يغيروا الإرشادات في متاجرهم أو مقاهيهم أو فنادقهم إلى اللغة الأكثر استعمالاً في العالم أعني الإنجليزية[٢٦]".

ويذكر الدكتور أحمد الضبيب أنه نزل ذات مرة في فندق من فنادق الدرجة الأولى في مدينة قرطبة التاريخية المكتظة بالسياح الذين يتحدث أكثرهم الإنجليزية، ومع ذلك وجد صعوبة حقيقية في التحدث مع العاملين في الفندق باللغة الإنجليزية، إذ لم يجد منهم من يملك الحد الأدنى من هذه اللغة [٢٧]".

ومن ثم، فإنه يتحتم على رجال الأعمال العرب أن يدركوا "أن اللغة في أية دولة هي أهم مظاهر السيادة، فإذا استُغني عنها بلغةٍ وافدة صارت الهيمنة اللغوية لغير اللغة الأم، ومن ثم تسقط الهوية وتضيع "ويقل الانتماء، أو ربما يزول، وفي هذا من الخطر ما فيه؛ إذ إن الشخص الذي لا ينتمي لوطنه غالباً ما تسيطر عليه نفس عدائية ويسهل عليه التخريب، يقول الدكتور، عثمان بن صالح: "إذا أنكر المجتمع على الفرد إشباع حاجاته، فإنه – الفرد – قد يتخذ موقفاً سلبياً إن لم يكن أحياناً عدائياً للمجتمع، إذ قد يلجأ إلى مصادر بديلة، يوجه إليها اهتمامه وانتماءه، وقد تكون مصادر غير مرغوب فيها أحياناً، ولها عواقبها السيئة على كل من الفرد والمجتمع[٢٨] "فعلينا إذن أن نبادر بمواجهة هذا الخطر، وأن نعمل للقضاء عليه قبل أن تلفنا العولمة بضبابها وتأخذنا بأمواجها إلى حيث تتعذر الرؤية ويصعب الرجوع.

رابعاً: في مجال الثقافة

الثقافة: ثمرة من ثمار العمل الإنساني الواعي أو غير الواعي لمجتمع ما، أو هي التعبير عن حركة هذا المجتمع

(٢٦) انظر: السابق: ١٠٥

(٢٧) اللغة العربية في عصر العولمة ٦٠

(٢٨) مفهوم الانتماء، مجلة آفاق، مركز آفاق للدراسات والبحوث.

البشري في الماضي والحاضر والمستقبل[٢٩]. وتعدُّ اللغة العربية - التي هي أبرز جوانب الثقافة وأوضح معالمها -مقوماً مهماً من مقومات الشخصية العربية والهوية الإسلامية، وذلك بما تحمله من دلالات وخصوصيات، فهي أداة التفكير والتواصل كما أنها تمثل الذاكرة الحية للشعوب والمجتمعات العربية، فضلاً عن كونها وعاء للتراث والتقاليد والأعراف. وتشكل اللغة مع الدين أهم ركيزتين لأي ثقافة أو حضارة، خاصة في حالتنا العربية الإسلامية، حيث الارتباط الوثيق بين اللغة العربية والدين الإسلامي.

إن المتابع لواقعنا الثقافي يتبين له أن الثقافة الغربية بكل أشكالها لم تنفك تغزو العالم بأسره، وأنها ما زالت تمضي في طريقها تغزو سائر الثقافات حتى باتت تهددها بالزوال.

ومع قناعتنا بأن: "أي تأثير ثقافي بثقافة أمة ما، أو مجموعة من الأمم لا يمكنه مهما كان شديداً أن يلغي جميع خصائص الثقافة القومية التي هي ظاهرة تاريخية غارقة في القدم وبطيئة جداً في سيرها وانتقالها وتغيرها"[٣٠] إلا أنه يجب علينا أن نحتاط لأنفسنا ولثقافتنا حيال ذلك الغزو الفكري والثقافي الذي يتهددنا ليل نهار، ولكي نوقف هذا الخطر الداهم علينا أن نحدد نوافذه التي يتسلل منها إلى مجتمعاتنا وثقافاتنا؛ إذ لا شك أن عملية التأثير والتأثر يتحكم فيها مجموعة من العوامل منها التاريخي والجغرافي ومنها الاقتصادي والسياسي ومنها أيضاً الاجتماعي.

إن حضارة المسلمين الأوائل التي صارت منذ القرن الثامن الهجري حضارة عالمية تؤثر في غيرها ما كان لها أن تمارس تأثيرها في عالم الغير إلا بعد وصولها إلى مستوى عالٍ من التطور والتقدم في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية، فضلاً عن الالتزام الديني والرقي الأخلاقي.

إن التحذير من الغزو الثقافي الذي يتهدد أمتنا لا ينبغي حصره في أنه مجرد شأن إسلامي يثيره الإسلاميون فقط، بل يجب النظر إليه على أنه شأن عام يشترك فيه كافة التيارات والاتجاهات سواء في ذلك الإسلامية منها، أو القومية، وما ذاك إلا بسبب استشعار الجميع خطورة هذا الغزو وما قد يترتب عليه من آثار سلبية تؤثر على منظومة القيم والمبادئ التي سادت في مجتمعاتنا العربية عبر تاريخها الممتد لمئات السنين.

وكما يرى بعض الغربيين أن الإسلام لا يزال يشكل خطراً ثقافياً وحضارياً وسياسياً وعسكرياً على ثقافة الغرب، ومصالحه. فمن حقنا أن نرى في الثقافة الغربية المخاطر التي تتهددنا، ومن حقنا أيضاً الوقوف أمام هذه التحديات بكل قوة وحسم.

وليست هذه دعوة إلى التوقف عن الانفتاح على العالم المعاصر الذي تشكل الثقافة الغربية على مستوى

---

(٢٩) انظر: المسألة الثقافية في العالم العربي الإسلامي، رضوان السيد وأحمد برقاوي ص٧١، دار الفكر، سورية، ١٩٩٨م.

(٣٠) السابق ٧٦

الفكـر والإبـداع النظـري والتطبيقـي ذروتـه ، ومجـال تكوينه وازدهاره ؛ فنحن نؤمن "أن إقفال الباب خوفا من الغزاة الثقافيين ، يعني أننا لا نتيح لأنفسنا الفرصة لمراجعة ما عندنا أو ما عند الآخرين في المجال الثقافي ، وأن العملية تستمر كما بدأت قبل مئتي عام: استيراد التكنولوجيا ثم استيراد، ثم استيراد..[٣١]" فالتقليد بلا شك عنصر سلب لمبدأ الاجتهاد ولفاعلية العقل، فالحق يعرف بالدليل لا بالتقليد.

علينا أن نثق بما في أيدينا من ثقافة عربية وحضارة إسلامية تمتلك إمكانيات ذاتية هائلة يمكن بالإصلاح والتجديد جلاؤها والاستعانة بها في العصرنة، فالتخلف الحضاري الذي تعاني منه الأمة ليس ذاتياً، بل هو أمر طارئ نتيجة ظروف تاريخية يمكن تجاوزها...إذا خلصت النوايا وصدق العزم ورزقنا الإخلاص في القول والعمل.

الثقافة والهوية أمران لا يمكن عزلهما عن مجمل العلاقات المتشابكة في قلب المجتمعات العربية سواء في ذلك السياسي منها أو الاقتصادي، أو غيرهما مما نلاحظه في عالم الثقافة والفكر.

إن الانبهار بالغرب والاستسلام التام للحضارة الوافدة يرجع في أحد أسبابه إلى "خلوّ الساحة العربية من ثقافة عربية أصيلة تشبع حاجاتنا الفكرية والإنسانية في إطار العالم الغائر الثائر المملوء بالحركة والنشاط في

(٣١) المسألة الثقافية ١٧.

شتى الاتجاهات، وإلى عدم القدرة أو ضعف الرغبة في الابتداع والابتكار، بالإضافة إلى العزوف عن الإنتاج الفكري العربي الأصيل، إما لعدم القدرة على استيعابه وكثرته، وإما لصعوبة مادته اللغوية، وأساليبه التعبيرية، ونتيجة لذلك التفت الناس إلى منابع ثقافية أخرى تشبع حاجاتهم الفكرية وتفتح لهم منافذ جديدة تحرك الهواء الراكد وتنقيه من شوائب الجمود، وأنّ المحصول الفعلي لهذا كله هو التغريب الفكري واللغوي الذي هو أشبه بالزهور الصناعية التي لا طعم لها ولا رائحة. [٣٢]

وقد فسر ابن خلدون هذا الانبهار الذي قد يصل إلى الاستسلام التام للحضارة الوافدة الفتية بأنه ظاهرة تعتور الأمم المغلوبة، وقد خصص لهذه الظاهرة فصلا كاملا في مقدمته تحدث فيه عن أن: المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده " وقد حذر ابن خلدون من هذه التبعية حين قرر في فصل آخر: "أن الأمة إذا غُلبت وصارت في ملك غيرها أسرع إليها الفناء[٣٣] " .

علينا أن نحصر مواقع الخطر وأن نناقش بصراحة أوجه الخلل التي يمكن أن نؤتى منها، كما يجب علينا

(٣٢) انظر: خاطرات مؤتلفات في اللغة والثقافة، د. كمال بشر: ١٦٠ -١٦٣.دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ،١٩٩٥م.

(٣٣) انظر: مقدمة ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد، تحقيق: درويش الجويدي ،ط١ ، بيروت ١٩٩٥ ، ص ١٣٧الفصل الثالث والعشرين.

البحث عن حلول آنية ندفع بها الخطر وأن نضع استراتيجيات تصب في صالح حماية الذات والحفاظ على الهوية، دون إيغال في التقوقع أو التشرنق، أو ضرب لون من العزلة حول أنفسنا ننقطع بها عن العالم من حولنا فلا نرى للتقدم سبيلاً ولا نعرف للنهضة طريقاً، لأننا لن نستطيع أن نطور أنفسنا، أو نحدِّث ما بين أيدينا من ثقافة وحضارة مهما بلغت قيمتها وعظمتها إلا إذا قارنا أنفسنا بالآخرين وما عندهم.

يرى حسام الخطيب أن الميل الشديد باتجاه الهوية أو الأصالة التاريخية، يحمل في ذاته خطر الانقطاع عن العالم المعاصر، وبالتالي عن تحقيق الأصالة ذاتها... وفي الوقت نفسه فإن الجنوح الشديد باتجاه المعاصرة يحمل في ذاته خطر انقطاع الإنسان أو المجتمع عن تاريخه وهويته، وبالتالي يجعله معرضاً للغزو ويضعف حاجته التمييزية [(٣٤)]". نحن لا نريد مجتمعاً منغلقاً، أو متقوقعاً حول ذاته يتحصن بالقديم ويسد النوافذ أمام الثقافات الأخرى، بل علينا أن نختار من بين هذه الثقافات ما يناسبنا، وما يعزز من هويتنا، مهتدين في هذا بهدي نبينا - صلى الله عليه وسلم - الذي رسم لنا الطريق والمنهج فقال: "الكلمةُ الحِكْمَةُ ضالَّةُ المؤمنِ، فحيثُ وجدها فهو أَحَقُّ بها[٣٥]"

فلا مانع إذاً من التواصل مع الغرب شرط عدم التخلي عن هويتنا الإسلامية ولا ثقافتنا العربية.

وقد رأى مالك بن نبي المفكر الإسلامي الجزائري: "أن التواصل مع الغرب ممكن بل ضروري لكن من موقع الند للند ... كما ذهب إلى أن مخاوف الإسلاميين الصحويين من أوربا لا مسوغ لها إلا إذا بقينا على انحطاطنا ومنازعاتنا وانقساماتنا [٣٦]"

علينا أن نعمل من أجل أن تصبح ثقافتنا نابعة من حياتنا الاجتماعية، ومن موروثنا العلمي والحضاري وما يتلاءم مع معتقداتنا وتقاليدنا وتراثنا، وعلى مثقفينا ومفكرينا أن يجتهدوا في إبداعاتهم؛ ليصبح كل ما يقرؤه المواطن من إنتاج العقل العربي، أو بتعبير آخر أن تكون ثقافتنا ذات جذور تضرب في أعماق تاريخنا، ثقافة أصيلة عريقة، بعيدة عن التقليد والتكرار لما عند الأمم الأخرى، ثقافة مستقلة لها شخصيتها التي تميزها عن غيرها من الثقافات.

خامساً: في المجال الاجتماعي

استطاع التغريب أن ينفذ إلى حياتنا الاجتماعية حتى بات التحدث باللغات الأجنبية لدى كثيرين من أفراد المجتمعات العربية ميزة ومعياراً للثقافة، ودليلاً زائفاً على الرقي الحضاري، خاصة لدى أوساط الشباب وبعض أدعياء الثقافة ممن ضعفت حصيلتهم

(٣٤) انظر: الثقافة والتربية في خط المواجهة، حسام الخطيب ١٤ - ١٨

(٣٥) الحديث رواه أبو هريرة في: سنن الترمذي — وقد ورد برقم: ٢٦٨٧

(٣٦) الثقافة والتربية في خط المواجهة، حسام الخطيب ٤٦، دمشق ١٩٨٣م.

من مفردات اللغة وصعب عليهم التعبير عن أفكارهم أو مشاعرهم بلغتهم، أو عجزوا عن التأليف والإنتاج بها، وهؤلاء – غالباً – لا يقرون بعجز قدراتهم أو ملكاتهم البيانية، ولا ينسبون الضعف إلى مهاراتهم اللغوية، ولا يعترفون بتقصيرهم تجاه لغتهم العربية، وتقاعسهم عن الجد في اكتسابها، وإنما ينسبون العجز والضعف إلى اللغة نفسها فيتهمونها بالضيق والفقر، وينسبون مفرداتها إلى الثقل والغرابة والوحشية والقصور عن مجاراة تطور الحياة، وما إلى ذلك من تهم وعلل عادة ما يتشبث بها العاجز أو الجاهل باللغة من أمثال هؤلاء الذين لا يتورعون عن خلط كلامهم بمزيد من الألفاظ الدخيلة والتعبيرات الأجنبية، وما ذلك إلا للتدليل على أنهم قد صاروا من نخبة المجتمع وصفوته، في مجتمع أصبح من لا يتقن إحدى اللغات الأجنبية فيه، خاصة الإنجليزية، أو الفرنسية يتحاشى الدخول إلى بعض المطاعم، أو الفنادق، أو حتى المكتبات، وإن كانت في دولة عربية؛ تفادياً للإحراج!

ومن المؤسف حقاً أن نرى شوارعنا العربية وقد ازدحمت باللافتات المكتوبة باللغات الأجنبية وكأننا نتنقل في شوارع عاصمة أوربية، بل بات يتردد على مسامعنا من بعض أنصاف المتعلمين، وأشباه المثقفين من يطالب بإحلال اللهجات المحلية بدل اللغة العربية الفصحى في الأماكن المتبقية لها في الدول العربية، وليس خفياً ما تحمله هذه الدعوات من إضعاف للغة، وتقليل من شأنها في النفوس، الأمر الذي يمهد للقضاء عليها وإحلال اللغة الأجنبية محلها [٣٧].

من المؤسف أيضاً أن يتسلل التغريب إلى المراكز الصحية والمستشفيات وكذلك في الفنادق حتى صارت اللغة الأجنبية هي اللغة السائدة في معظم تلك المواقع، مع أن غالبية الأطباء والعاملين فيها والمترددين عليها من العرب.

إن المرء ليشعر بالألم والحسرة عندما يتسلم وصفته الطبية أو (فاتورة) حسابه في الفندق فيجدها محررة بلغة أجنبية، بل إن الألم يزداد وتتضاعف الحسرة حينما تبحث عمن يحسن العربية في تلك المواقع فلا تجده. فمن المسؤول عن هذا التخاذل والتنكر الذي يطمس هويتنا، ويؤثر سلباً على انتمائنا؟!

إنّ انتشار العمالة الأجنبية الوافدة إلى الدول العربية بشكل عام وإلى دول الخليج العربي بشكل خاص يمثل خطراً على منظومة القيم والعادات والأخلاقيات العربية والإسلامية، فضلاً عن تأثيره السلبي على اللغة العربية الفصحى؛ بسبب اختلاط هؤلاء الوافدين بأفراد المجتمع وذوبانهم فيه مع تنوع لغاتهم ودياناتهم وجنسياتهم.

لقد صار الأمر غريباً وعجيباً أن نرى اللغة العربية وقد صارت غريبة بين أهلها، حتى كادت جميع المؤامرات التي حاكها أعداؤها أن تتحقق في زماننا،

---

(٣٧) التعريب الشامل سبيل الإبداع والنهضة، كمال سعد أبو المعاطي، ضمن أعمال المؤتمر الأول: اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المحور الأول.

فنحن نرى العربية مستبعدة عن غالب مجالات الحياة الثقافية فضلاً عن مجالات العلوم التطبيقية، مع ما في هذا الإبعاد من تعويق لسبل النهضة الحقيقية للأمة، إذ لاشك أن هذا الإبعاد يكرس الجهل، ويقطع أواصر القربى بين العرب بعضهم بعضاً وبينهم وبين إخوانهم المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، والأخطر من ذلك كله أنه يقطع العرب عن ماضيهم وتراثهم الفكري الذي هو مناط فخرهم وعزهم الأمر الذي يترتب عليه إضعاف الانتماء وزعزعته وتذويب الهوية، بل ربما أدى إلى محوها تماما.

إن الانتماء الذي لا يقل في أهميته عن سائر المكتسبات المجتمعية التي يحققها الفرد من خلال وجوده في جماعة ينتمي إليها ويشعر بالاعتزاز بها، ينتقل إلى الأجيال المتعاقبة بالتعلم والنقل عن طريق الكبار، فهو ينتقل إلى الأطفال عن طريق الوالدين والمحيطين، فإذا كان حال الكبار هو كره الأوطان والتخلي عنها والتنصل من المسؤولية تجاهها كان انتماء الأبناء أقل، وكلما زاد شعورنا نحن المربين بالانتماء؛ وترجمنا تلك المشاعر إلى مواقف وأفعال، نقلنا تلك المفاهيم إلى عقول ووجدان أبنائنا بدون أن ننطق بكلمة واحدة.

المبحث الخامس

مقاومة التغريب

بعد أن عرفنا التغريب، وتعرفنا على أبرز مجالاته، وعرفنا أنه تيار مشبوه يتسلل إلى حياتنا برفق، وأنه يهدف إلى نقض عُرى الإسلام الواحدة تلو الأخرى، وأنه لا ينفك عن الدعوة إلى التحلل من التزاماته وقيمه واستقلاليته والدعوة السافرة إلى التبعية للغرب في كل توجهاته وممارساته، فقد صار لزاماً على أبناء الأمة جميعاً - خاصة العلماء وقادة الفكر منهم، ومَنْ بيدهم القرار - كشف مخططاته والوقوف بصلابة أمام سمومه ومفترياته، ونرى أن مقاومة هذا التيار تحتاج إلى:

١ -تعزيز مكانة اللغة العربية في النفوس وإعلاء شأنها، والثقة فيها، والحفاظ عليها

إن الشعور بقصور اللغة الأم، أو الجهل بمكانتها، وبما فيها من طاقات وإمكانات، أو الإحساس بالضعف فيها والعجز عن استخدامها بمرونة ومهارة كافية ربما كان أحد الأسباب المؤدية إلى التشبث بلغة أجنبية يراها بعضهم أكثر إغراء، بل ربما شجع على الاعتصام بهذه اللغة على أساس أنها الأنسب أو الأسهل، أو أنها الأعلى مستوى والأكبر مكانة والأكثر هيمنةً وانتشاراً ووجاهةً؛ ومن ثم فهي الأجدر بالتقدير والتقليد، ومن هنا يزداد الاقتراض من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينها وبين اللغة الأصلية... ومع مرور الزمن تنسحب اللغة الأصلية أمام هذا الغزو اللغوي الغريب أو تضطرب وتتغير خصائصها بشكل يفقدها أهم وظائفها وهي تحقيق التواصل بين أبنائها المتحدثين بها مما قد يؤدي إلى تحطيم الفهم المتبادل بين أفراد الجماعة اللغوية، فيكون

ذلك سبباً لاضطراب الفرد نفسه من الناحية الثقافية، ومن ثم تذبذبه فكرياً وحضارياً"[٣٨].

إن التحدي الذي يواجه اللغة العربية في هذا العصر مرده عند كثير من الباحثين إلى الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الأجنبية الناتج غالباً عن الانبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الزائف بأن التقدم لا يأتي إلا عن طريق إتقان اللغة الأجنبية للجميع، بل التحدث بها بين العرب أنفسهم. وغني عن الذكر أن هذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النفسية التي يعاني منها الإنسان العربي في هذا العصر [٣٩]؛ ولذلك يرى كثير من المهتمين بشأن العربية "أن استرداد ثقة الإنسان العربي في لغته هي نقطة البداية في استرداد ثقته في ذاته ومؤسساته، فلا بد له أن يؤمن بقدرة لغته الأم على تلبية مطالب العصر وفي قدرتها على المواجهة الساخنة في ساحة الاحتكاك اللغوي الذي يشقى به مجتمع المعلومات، إذ من الثابت أن كل اللغات متساوية في قدرتها على التعبير عن أي مفهوم، وأن معجم أية لغة قادر على أن يتسع ليضم كلمات جديدة تعبر عن مفاهيم جديدة؛ ولم تخرج اللغة العربية عن هذا الإطار فقد أثبتت قدرتها على التعبير عن كافة المفاهيم عبر القرون، ونجحت في أداء مهامها القومية كاملة باعتبارها أداة أساسية للاستيعاب والتعبير والإبداع، وبوصفها لغة للحياة والفكر والعمل [٤٠]."

لقد استطاعت العربية الوفاء بحاجة الحكم الأموي في تعريب الدواوين ونُظُم الإدارة للمجتمعات المختلفة والأقاليم والجيوش والحياة العامة، مستفيدةً في ذلك من عراقة التجربة التي عرفتها الإمبراطوريتان الرومانية والفارسية المجاورتان للعرب، فضلاً عما اقتبسته من الحضارة الهندية، ولم تكن عاجزة أو قاصرة، كما أنها لم تذب في مجرى لغات تلك الحضارات، ولم تكن امتداداً عضوياً لها، ولم يفكر أحد ممن ينتسبون إليها في اتخاذ الرومانية أو الفارسية، أو الهندية لغة للعلوم التي عرفها ذلك الزمن، كما صلحت العربية لاستيعاب معطيات الحضارة العباسية بعلومها المتشعبة المعقدة وبأسمائها المستجدة الوافدة... ولم ترفض التأثر ولم تقبل أن تكون امتداداً شكلياً لتلك الحضارات ولغاتها، وأبت التخلي عن أي ملمح من ملامح الشخصية القومية وهي تحرز نجاحات علمية هائلة في مختلف الميادين.[٤١]

(٣٨) انظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيلية، السيد إسماعيل الصروي، ١١٧، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

(٣٩) انظر اللغة العربية في عصر العولمة، ١٦

(٤٠) انظر: اللغة العربية والتفاهم العالمي، رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، ٧٩، دار المسيرة للنشر والتوزيع _عمان، الأردن ٢٠٠٩، وانظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيلية، السيد إسماعيل السروي، ٥٦.

(٤١) انظر: اللغة العربية وعلوم العصر، مسعود بوبو، الفكر العربي (مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية) العدد ٦٠ ص ٦١

إن هذا التاريخ المشرف للعربية يدفعنا إلى البحث وبسرعة عن أنجع الوسائل العملية التي تساعد في الخروج من هذا الواقع اللغوي المؤسف الذي ينذر بخطر الانسلاخ اللغوي المحتوم، والوقوع الحتمي في براثن التغريب. علينا أن ننهض بلغتنا حتى تستعيد مجدها وعزها بين أبنائها وبين اللغات على مستوى العالم، خاصة وأن الأمم المتحدة والمنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة وكثير من المنظمات والوكالات الدولية الأخرى قد اعترفوا بالعربية لغة عالمية حية، بل و اعتُمِدت العربية واحدة من أهم اللغات الرسمية عالمياً إلى جانب اللغات الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية التي يتحدث بها الملايين من الناس، وصار الحديث بها مسموحاً في كافة المحافل الدولية.

إن التحديات التي تواجهها لغتنا العربية في الداخل من بعض أبنائها، أو في الخارج بواسطة المتربصين بها والحاقدين عليها _خاصة في عصر العولمة الذي لا مكان فيه لضعيف _ يفرض علينا ضرورة التصدي لكل محاولات النيل من لغتنا ، تلك المحاولات التي تهدف إلى زحزحة اللغة العربية عن مكانتها في مجتمعاتها، و تسعى إلى تشويهها على ألسنة أبنائها .

وعليه؛ فلا بد من الأخذ بكل سبيل ممكنة من أجل مواجهة هذا السيل الجارف من ألفاظ الدخيل الغربية التي تتسرب في نعومة، وتفرض نفسها كل يوم على ألسنة أهل العربية، خاصة أن لغتنا تملك من أسباب القدرة والاتساع ما يؤهلها للتعبير عن كل جديد من معطيات الحياة بلغة عربية صحيحة سواء في ذلك العلوم، أو الفنون، أو حتى المخترعات الحضارية الحديثة. يقول الشيخ أحمد السكندري: "في اللغة العربية غُنْيَةٌ عن استعمال كثير من الألفاظ الأعجمية، وأن في بطون معجماتها مئات الألوف من الكلمات المهجورة الحسنة النغم والجرس الكثيرة الاشتقاق مما يصلح أن يوضع للمسميات الحديثة بدون حدوث اشتراك؛ لأن بعثها من مراقد الإهمال والنسيان يصيرها كأنها موضوعة وضعاً جديداً لها [٤٢]".

٢ -جعل أمن اللغة العربية وسلامتها من مقومات الأمن القومي للوطن العربي

المطلوب منا بذل المزيد من الجهد وإخلاص النية، والعمل على استنفار قدرات وإمكانات اللغة في كل مجال من مجالات الحياة. كما يجب على من بيدهم الأمر من المسؤولين والعلماء التصدي بكل حزم وشدة لكل رأي أو ممارسة من شأنها الإضرار باللغة، أو الإخلال بها وجعل أمن اللغة العربية وسلامتها من مقومات الأمن القومي للوطن العربي، إذ تعد اللغة والدين من أهم الأمور المكونة لملامح وهوية الأمة، وهما العنصران الأساسيان اللازمان دائماً لبناء ثقافات وحضارات الشعوب والأمم.

(٤٢) مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية، الجزء الأول، ٢٠٢. القاهرة .

وبناءً عليه، فإن التحديات التي تواجهها العربية في مجتمعاتنا العربية، التي تهدف إلى إقصائها عن ميدانها، تحتاج إلى تضافر جهود المخلصين من أبنائها للتصدي لها، والحد من مخاطرها سواء على المستوى التعليمي، أو غيره من المستويات، كالإعلام، والاجتماع، والاقتصاد، والثقافة، والسياسة، ...إلخ.

٣ -اعتماد "التعريب الشامل "هدفاً إستراتيجياً، والسعي لتحقيقه

علينا أن نسعى نحو "التعريب الشامل "نقاوم به التغريب و نجعله هدفاً إستراتيجياً نسعى لتحقيقه، ويمكن القول إن التعريب الذي ننشده ذو جانبين: جانب لغوي يتركز حول اللغة وقضاياها المختلفة، وهدفه هو العمل على أن تسود العربية الفصحى مناحي الحياة العربية كافة، وأن يعم استعمالها كل أبناء الوطن العربي في أقطارهم المختلفة، وجانب اجتماعي يتصل بكل جوانب الحياة الاجتماعية.

وينبغي أن نتيقن من أننا إذا نجحنا في أن نحقق تعريب العلم والفكر والفن والثقافة، فإن ذلك سيقودنا إلى تعريب كل جوانب المعرفة في المجتمع العربي، الأمر الذي يحفظ علينا هويتنا العربية الإسلامية، ويعزز من قيمة الانتماء.

لا بد أن نقر بأن الأمة ليست مجرد ملايين من البشر يعيشون على أرض واحدة، أو يرجعون إلى أصل واحد فحسب، وإنما الأمة أيضاً وحدة من الفكر والشعور والإرادة والعمل ومن أجل المشاركة في الفكر والشعور والإرادة والعمل لا بد أن يكون هناك اتصال بين أعضاء الجماعة القومية، ومن هنا تأتي أهمية فرض لغة واحدة في حياة المجتمع العربي؛ حتى تكون سياجاً قوياً أمام الغزو الثقافي والفكري الذي يهدد الهوية العربية والإسلامية خاصة في عصر العولمة الذي يسعى إلى فرض النموذج الغربي على حياة الشعوب بما فيها شعوب الشرق الأوسط والمنطقة العربية.[٤٣]

وأخيراً، فإننا نؤكد على ما سبق أن نادينا به من ضرورة كشف مخططات التغريب بكل أوجهه، والوقوف بصلابة أمام سمومه ومفترياته التي تبثها الآن شخصيات من بني جلدتنا، ووسائل إعلام ذات باع طويل في محاولات التغريب والتمكين له، بل وأجهزة وثيقة الصلة بالصهيونية العالمية والماسونية الدولية، "فقد استطاع هذا التيار استقطاب كثير من أدعياء الثقافة والمفكرين العرب، فمسخوا هويتهم وحاولوا قطع صلتهم بدينهم والذهاب بولائهم وانتمائهم لأمتهم الإسلامية من خلال موالاة الغرب، والزهو بكل ما هو غربي"[٤٤] وهي أمور ذات خطر عظيم على الشباب المسلم يجب التصدي لها، والحيلولة دون تحقيق أهدافها.

إنّ اللغة العربية لا تشكو من ضعف في مكوناتها

(٤٣) انظر: تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيلية، ١٢٠ _١٢٢.

(٤٤) انظر: "التغريب" موقع شبكة السرداب الإسلامية، على الشبكة العنكبوتية.

وبنياتها، بل تشكو من هوانها على أهلها، وهوان أهلها على أنفسهم وعلى الناس، وتشكو من عقم العقل العربي وعجزه عن الإبداع والإنتاج.

" إنّ قضية اللغة العربية يجب أن ترفع إلى مرتبة القضايا السياسية والإستراتيجية الكبرى للأمة. ويجب أن تعتبر قضية حكومات وشعوب لا قضية مهتمين ومتخصصين؛ لأنّ اللغة من المسؤوليات المباشرة للدولة، بل ربما تكون اللغة من المحددات الأساسية لبنية الدولة.

ولنا في حرص الفرنسيين والإنجليز والألمان واليهود وباقي شعوب الأرض، على لغاتهم ووحدتهم، الدرس والمثل، ولنا في جهود المخلصين من العرب مؤسساتٍ وأفرادًا القدوة والنبراس، من أجل لغة واعدة وجذابة ورائجة في سوق اللغات". (٤٥)

توصيات

– **جعل** قضية اللغة العربية ومسألة الحفاظ عليها من القضايا السياسية ذات الأهمية الإستراتيجية الكبرى للأمة. وعدها قضية حكومات، لا قضية مهتمين ومتخصصين؛ لأنّ اللغة من المسؤوليات المباشرة للحكومات والدول.

– **نناشد** المسؤولين عن التعليم في الدول العربية الرجوع عن أية قرارات سابقة تُلزِم مدارس التعليم الابتدائي بتدريس اللغات الأجنبية بجانب اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى للطفل؛ بعد أن تأكد أن ذلك يؤدّي إلى عدم إتقان الطفل للغتِه العربية الفصحى، الأمر الذي قد يتسبَّب في وجود عائقٍ يمنع الطفل من الاتصال بتراثه العربي وفكره الإسلامي، إضافة إلى ما يمكن أن يؤدي إليه من تشرب الطفل ثقافة اللغة الأجنبية التي يدرسها، وترسيخ التبعية للأجنبي والاستخفاف – مستقبلاً - بكل ما هو عربي، وازدراء التراث والتعلق بأنماط الثقافة الأجنبية الوافدة، وهي أمور لها تأثيرها الخطير والمباشر في انتماء هؤلاء الأبناء لأوطانهم العربية وأمتهم الإسلامية.

– **العمل على** غرس الانتماء إلى الأمة وإعلاء شأن العربية في نفوس المواطنين تخليصًا لهم من عقدة التصاغر تجاه اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، و**اعتماد** التعريب الشامل هدفاً إستراتيجياً والعمل على تحقيقه ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، خاصة في المجال الاقتصادي والسياسي والإعلامي والتعليمي، والحد من هيمنة اللغة الإنجليزية.

– **المطالبة** بميثاق شرف إعلامي، تحدد فيه وظيفة الإعلام العربي، وتوضح فيه مهمته، ودوره في الحفاظ على هوية الأمة، وتعزيز روح الانتماء لدى أبنائها، كما يجب الإكثار من القنوات الإعلامية الهادفة التي تعمل على توعية المسلمين، وأبناء الأمة العربية بحضارتهم، وتبرز لهم أهم خصائصها والعوامل التي تساعد على نهضتها.

(٤٥) فطرة الدفاع عن اللغة الأم بين التفعيل والتعطيل (وقائع ونماذج) د. رشيد أحمد بلحبيب: ١٩٦.

- **يجب أن** تتضافر وسائل الإعلام المختلفة، وتتبنى من البرامج والخطط ما يسهم في توعية المسلمين، وتعميق روح الانتماء في نفوسهم، مع بيان قيمته في حياتهم المعاصرة؛ و إظهار أن الانتماء إلى الأوطان يعزز من حبها في النفوس، ويُعلي من مكانتها في القلوب، ويدعو إلى الإخلاص لها، كما يدفع إلى العمل الجاد والمشاركة الفاعلة من أجلها.

- **على وسائل** الإعلام الابتعاد تماما عن تلميع بعض المثقفين الذين يروجون في كلامهم وأفعالهم ومظهرهم لثقافة الغرب غير عابئين بخطورة ما يقدمونه وتأثير ذلك على أبنائنا وأخلاق مجتمعاتنا التي تستمد قيمها وقدوتها، وسلوكها وأخلاقها من كتاب ربها وسنة نبيها (صلى الله عليه وسلم).

- **على رجال** الأعمال أن يمنحوا الفرصة لأبناء مجتمعاتهم وأن يوفروا لهم الوظائف المناسبة وأن يدركوا "أن اللغة في أية دولة هي أهم مظاهر السيادة، فإذا استُغني عنها بلغةٍ وافدة صارت الهيمنة اللغوية لغير اللغة الأم، ومن ثم تسقط الهوية وتضيع "ويقل الانتماء أو ربما يزول، وفي هذا من الخطر ما فيه؛ إذ إن الشخص الذي لا ينتمي لوطنه غالباً ما تسيطر عليه نفس عدائية ويسهل عليه التخريب.

- **لا ينبغي** حصر التحذير من الغزو الثقافي الذي يتهدد أمتنا في أنه مجرد شأن إسلامي يثيره الإسلاميون فقط، بل يجب النظر إليه على أنه شأن عام يشترك فيه كافة التيارات وجميع الاتجاهات سواء في ذلك الإسلامية منها، أو القومية، وعلى الجميع التصدي لهذا الغزو والتحذير مما قد يترتب عليه من آثار سلبية تهدد منظومة القيم والمبادئ التي سادت في مجتمعاتنا العربية.

- **العمل على** حصر مواقع الخطر ومناقشة أوجه الخلل التي يمكن أن نؤتى منها بصراحة وشفافية، كما يجب البحث عن حلول آنية ندفع بها الخطر، وأن نضع إستراتيجيات تصب في صالح حماية الذات والحفاظ على الهوية، دون إيغال في التقوقع أو التشرنق، أو ضرب لون من العزلة حول أنفسنا ننقطع بها عن العالم من حولنا.

- **ضرورة كشف** مخططات التغريب بكل أوجهه، والوقوف بصلابة أمام سمومه ومفترياته التي تبثها الآن شخصيات من بني جلدتنا، وصحافة مأجورة ووسائل إعلام ذات باع طويل في محاولات التغريب والتمكين له، بل أجهزة وثيقة الصلة بالصهيونية العالمية والماسونية الدولية.

- **ضرورة** تعزيز مكانة اللغة العربية في النفوس وإعلاء شأنها والثقة فيها وجعل أمن اللغة العربية وسلامتها من أولويات الأمن القومي العربي.

ثبت المراجع

١. " التغريب" موقع شبكة السرداب الإسلامية ، الشبكة العنكبوتية.

٢. التعريب الشامل سبيل الإبداع والنهضة، كمال سعد أبو المعاطي، أعمال المؤتمر الأول: اللغة العربية ومواكبة العصر ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، المحور الأول، ١٤٣١هـ ـ ٢٠١٢م.

٣. تعريب العلوم في ضوء العبرنة الإسرائيلية ، السيد إسماعيل السروي، دار غريب للطباعة والنشر ــ القاهرة.

٤. التعريب والتغريب، د.عوض بن حمد القوزي ، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد ١٠٢ ، القاهرة ٢٠٠٤م.

٥. تعزيز الهوية والانتماء لدى الأطفال والشباب العربي، محمد عبده الزغير.

٦. تعليم العلوم باللغة العربية، فؤاد صياح، اتجاهات وحلول، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، ٢٠٠٠م.

٧. التغريب: مفهوماً وواقعاً، فريد محمد، مجلة الوعي الإسلامي، العدد٥٥٣، أغسطس ٢٠١١م.

٨. التغريب والغزو الصهيوني، عمر التومي الشامي، مجلة الثقافة العربية، ليبيا، العدد العاشر، السنة التاسعة، ١٩٨٢م .

٩. الثقافة والتربية في خط المواجهة، حسام الخطيب، دمشق، ١٩٨٣م.

١٠. خاطرات مؤتلفات في اللغة والثقافة، د. كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٩٥م

١١. دور التعليم في تعزيز الانتماء، لطيفة إبراهيم خضر، عالم الكتب، القاهرة ٢٠٠٠م .

١٢. سيبقى الغلو ما بقي التغريب، مجلة العربي، الكويت، العدد٢٧٨، يناير ١٩٨٢م.

١٣. العربية والعولمة، معالم الحاضر وآفاق المستقبل، عمرو خاطر عبد الغني، مؤسسة حورس، الأسكندرية ٢٠١٠م.

١٤. العولمة وأثرها على اللغة العربية؛ د. عصام عيد أبو غربية؛ المؤتمر الدولي (اللغة العربية ومواكبة العصر)؛ ١٤٣١هـ؛ الجامعة الإسلامية؛ المدينة المنورة.

١٥. العولمة والتنشئة السياسية، قاسم حجاج ، السياسة الدولية، مؤسسة الأهرام العدد ١٥٩. القاهرة، يناير ٢٠٠٥م.

١٦. الغربة في الشعر الجاهلي، عبد الرازق الخشروم، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ١٩٨٢م.

١٧. فطرة الدفاع عن اللغة الأم بين التفعيل والتعطيل (وقائع ونماذج)؛ د. رشيد أحمد بلحبيب؛ المؤتمر الدولي (اللغة العربية ومواكبة

العصر)؛ ١٤٣١هـ؛ الجامعة الإسلامية؛ المدينة المنورة.

١٨. لسان العرب، لابن منظور جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري؛ حققه وعلق عليه ووضع حواشيه: عامر أحمد حيدر؛ راجعه: عبد المنعم خليل إبراهيم؛ الطبعة الأولى؛ ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت.

١٩. اللغة العربية بين الموضوع والأداة، أحمد مختار عمر، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثاني، يونيو ١٩٨٤م.

٢٠. اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، ط١، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٢١. اللغة العربية في عصر العولمة، أحمد الضبيب، العبيكان، الرياض ٢٠٠١م.

٢٢. اللغة العربية والتفاهم العالمي، رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع _عمان، الأردن ٢٠٠٩م.

٢٣. اللغة العربية وتحديات العصر؛ د. محمود أحمد السيد؛ الطبعة: ١٤٢٨هـ -٢٠٠٨م.

٢٤. اللغة العربية وعلوم العصر، مسعود بوبو، الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، العدد ٦٠.

٢٥. مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية، العدد الأول، القاهرة.

٢٦. المسألة الثقافية في العالم العربي الإسلامي، رضوان السيد وأحمد برقاوي، دار الفكر، سورية، ١٩٩٨م.

٢٧. المعجم الوسيط؛ مجمع اللغة العربية الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث؛ الطبعة الرابعة؛ ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م؛ مكتبة الشروق الدولية؛ مصر.

٢٨. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، أحمد زكي بدوي، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٨٢م.

٢٩. مفهوم المواطنة وعلاقته بالانتماء، عثمان بن صالح، مجلة آفاق، مركز آفاق للدراسات والبحوث.

٣٠. المقدمة، وهي الجزء الأول من تاريخ ابن خلدون المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر؛ لابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق: درويش الجويدي، ط١، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٥م.

٣١. من أخلاق المؤمنين، حسن جودة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٣٢. الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة؛ إشراف وتخطيط ومراجعة: د. مانع بن حماد الجهني؛ طبعة: دار الندوة العالمية.

Twisting the Tong towards Foreign Languages

Kamal Saad Abo-Elmaaty Ahmad
Professor of Arabic Language and Literature
King Abdel Aziz University

Abstracts: This research benefited from Syntax theory of grammar analysis of the style of the Koran; and concluded that the characteristics of the style of the Koran not Alteward lexical restrictions, contrary Aaturkab fashionable, and the presence of the script context of the Koran, and delete the sentence is not uncommon, and that grammatical options different to get to the meaning and goal. Therefore, this research analyzed the examples of the Koran has a special style in foundries is identical language for use by al-Qaida common grammatical and before that search spoke about the importance of grammatical composition theory.

Tag words: Syntax theory - Analysis of Grammar - Koran style

اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د. نجلاء محمود محمد الحبشي

أستاذ مساعد، قسم التعليم الخاص

جامعة أبها

ملخص البحث: لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بذوي الحاجات الخاصة والاتجاه نحو دمجهم في مدارس التعليم العام، وتقديم الخدمات لهم في بيئة تقترب من بيئة التعلم العادية، ومن ثم اتجه البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية في ضوء متغيرات كالتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، والمجال التدريسي. يتبع البحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على معلمات التعليم العام في بعض مدارس محافظة الباحة (ابتدائية ومتوسطة وثانوية) لدراسة أثر تلك المتغيرات على اتجاه المعلمات، و تتضح أهمية هذا البحث في تحديده للواقع الفعلي لاتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة. أشارت النتائج إلى وجود اتجاه محايد على غالبية أبعاد الاتجاه نحو الدمج عدا البعد الاجتماعي، وأشارت أيضاً إلى عدم تأثر الأبعاد الفرعية للاتجاه بغالبية المتغيرات، عدا بعد قدرة المعلمة حيث وجدت فروق ذات دلالة لصالح معلمات التعليم الثانوي والمعلمات الحاصلات على بكالوريوس. وتوصي الدراسة بأهمية إجراء برامج إرشادية للمعلمات للتوعية بذوي الحاجات الخاصة، وإجراء مزيد من الدراسات عن واقع الدمج ومعوقات تنفيذه.

كلمات مفتاحية: ذوو الحاجات الخاصة، معلمات التعليم العام، الاتجاه نحو الدمج، المدارس العادية.

المقدمة

يوجد اهتمام ملحوظ في السنوات الأخيرة بذوي الحاجات الخاصة علي الصعيدين العربي والأجنبي. وشهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في كيفية تعليمهم وإعدادهم. وتم سن القوانين التي تحفظ لهم الحصول علي حقوقهم، وتطوير أساليب التدريس التي تتناسب مع حاجاتهم الخاصة، بالإضافة الي تطوير التكنولوجيا والخدمات المساندة. ولقد ظهرت حركة الدمج كأحد التغيرات المهمة في مجال الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة بعد تعرضهم لسنوات من العزل والفصل.

ومن جوانب الاهتمام بتلك الفئة أجراء دراسات عن معدلات الانتشار للوصول إلى الحجم الفعلي للمشكلة واقتراح آليات المواجهة الجيدة. وقدرت نسب انتشار الإعاقات بحوالي ١٢٪ من أفراد المجتمع (الخطيب، الحديدي، الزريقات، الصمادي، يحيى العمايرة، الروسان، الناطور، والسرور، ٢٠١١).

بالإضافة إلى دراسة الوضع التعليمي المناسب وكيف يتم تحقيقه ومن هنا اتجه العديد من المتخصصين إلى اقتراح الدمج في المدارس العادية كوضع مناسب بديل للمدارس الخاصة وسياسة العزل. و لكي يتم الدمج بشكل فعال يمكن أن تكون هناك عوامل عدة تؤثر عليه: منها اتجاه معلمي التعليم العام حيال عملية الدمج، وذلك لأن فهم معتقدات المعلمين عن الدمج ذو أهمية قصوى، وهو يعد من أقوي المنبئات بنجاح عملية الدمج. حيث تعتمد ممارسات الدمج الفعالة بدرجة كبيرة علي آراء المعلمين حول طبيعة الإعاقة والدور المطلوب منهم لدعم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، فلقد اتضح وجود ارتباط مباشر بين الخبرات السابقة والمعرفة عن ذوي الحاجات الخاصة بالاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو الدمج. إن الفهم الجيد لاتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج يمكن أن يساعد في تحسين البيئة التعليمية، فاتجاهات المعلمين القلقة حيال الدمج يمكن أن تؤدي إلي ممارسات تدعم العزل أكثر من الدمج داخل الفصول، وعلي العكس فإن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو الدمج تجعلهم يستخدمون إستراتيجيات تسمح لهم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). كما أوضحت الدراسة التي أجراها (Pivik, Mccomas& Laflamme,2002) أن ذوي القصور الحركي يواجهون معوقات خاصة بالبيئة الفيزيقية واتجاهات الآخرون سواء القصدية والتي تهدف نحو العزل، أو غير القصدية، التي تنشأ من عدم المعرفة والوعي.

ومن ثم اتجهت الدراسة الحالية إلى بحث اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة

يتمثل الاتجاه الحديث في تعليم ذوي الحاجات الخاصة بمدارس التعليم العام، ودمجهم ولو علي الأقل بشكل جزئي حسب شدة الإعاقة، ويقوم معلمو

التعليم العام بالتدريس لذوي الحاجات الخاصة كلياً، أو بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة، ولإنجاح عملية الدمج لا بُدَّ أن يكون اتجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج إيجابياً، لذا اهتمت دراسات عديدة ببحث الاتجاه نحو الدمج في العديد من الدول، كما سيتم عرضه من دراسات سابقة. ومن خلال استعراض نتائج هذه الدراسات لوحظ تعارض واضح في النتائج من حيث الاتجاه نحو الدمج، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود اتجاه إيجابي مثل دراسة بيكروجاليري وآخرون (٢٠١١)، في حين أشارت دراسات أخري إلى وجود اتجاه سلبي نحو الدمج مثل دراسة حكيم (٢٠٠٩)، كما اتضح وجود تعارض بين نتائج الدراسات من حيث الفروق في الاتجاه نحو الدمج، التي ترجع إلى متغيرات الجنس والخبرة والتدريب، حيث أشارت نتائج دراسة كوبرا (٢٠٠٨) إلى وجود فروق ترجع إلى هذه المتغيرات، في حين أشارت نتائج دراسة جمعيان والشهري (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق.

ومن ثم يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. ما اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (التعليمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم)؟
٢. هل توجد فروق في متوسطات اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (التعليمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم) تعزى إلى المرحلة الدراسية؟
٣. هل توجد فروق في متوسطات اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (التعليمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم) تعزى إلى المؤهل العلمي؟
٤. هل توجد فروق في متوسطات اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (التعليمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم) تعزى إلى الخبرة التدريسية؟
٥. هل توجد فروق في متوسطات اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (التعليمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم) تعزى إلى التخصص؟

أهداف الدراسة

١. إعداد مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في ضوء الأبعاد الفرعية للاتجاه (الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم).
٢. تعرف اتجاه معلمات التعليم العام نحو أبعاد الدمج (الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي، قدرة المعلم).
٣. تعرف الفروق في متوسطات اتجاه المعلمات نحو أبعاد الدمج، التي تعزي إلي المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية والتخصص.

فروض الدراسة

١. يوجد اتجاه إيجابي لدى معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو الدمج تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو الدمج تعزي الي متغير المؤهل العلمي.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو الدمج تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو الدمج تعزى إلى متغير التخصص.

أهمية الدراسة

٢. تناول الدراسة الحالية لإحدى القضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة وهي قضية دمج ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

٣. تتجه الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية، وهذا جانب مهم يرتبط بنجاح عملية الدمج في المدارس لما لاتجاهات المعلمين من أثر كبير في إنجاح عملية الدمج، حيث تؤكد الدراسة التي أجرتها بخش (١٩٩٨) على أهمية العمل علي رفع مستوى الوعي لدي جميع القائمين بالعملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية بالنسبة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العادية وتغيير الاتجاهات السلبية وتدعيم الاتجاهات الإيجابية.

٤. تتناول الدراسة الحالية اتجاهات معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات (التخصص، المستوي التعليمي، عدد الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية)، مما يساعد في التعرف على الواقع الفعلي لاتجاهات المعلمات، وهذا يساعد بدوره في توجيه البرامج الإرشادية للمعلمات ذات التوجه السلبي، أو غير الواضح نحو الدمج بأبعاده المختلفة.

٥. أهمية تطبيقية سيكومترية تتمثل في إعداد مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في التعليم العام، يقيس الاتجاه طبقاً لأبعاد متعددة، وقد تم إضافة بعد قدرة المعلم.

تعريف المصطلحات

ذوي الحاجات الخاص:

ذوو الحاجات الخاصة هم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهرياً عن خصائص وحاجات الطلاب العاديين، أو ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية المتوسطة، ويشمل مصطلح ذوي الحاجات الخاصة كلاً من الطلبة المعوقين والطلبة المتفوقين والموهوبين (الخطيب، ٢٠١٢).

الدمج:

يقصد به محاولة جعل الطالب ذوي الحاجات الخاصة أقرب إلى زملائه الأسوياء، أو إلحاقه بأحد

الفصول العادية مع تزويده بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر، كما يعني ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية بقدر الإمكان بحيث تلبي حاجات هذا الطالب (المهيري، ٢٠٠٨).

تعريف الاتجاه:

يعرف زهران الاتجاه بأنه محددات موجبة، أو سالبة وضابطة للسلوك الاجتماعي، وتتكون لدى الفرد وهو ينمو نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والموضوعات الاجتماعية والمواقف (خلال: عيسى عثمان، ٢٠١٢).

الاتجاه نحو الدمج:

يمكن تعريفه بأنه رؤية المعلمات لإيجابيات وسلبيات الدمج مما يكون لديهن اتجاه نحو قبول أو رفض الدمج، وينعكس هذا الاتجاه علي تقبل ذوي الحاجات الخاصة أو رفضهم، ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس اتجاه معلمي التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة الحالية بالتعرف على اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية في ضوء متغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وعدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمات.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤ -١٤٣٥ هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية بالتطبيق علي معلمات المدارس الحكومية بمحافظة الباحة.

الإطار النظري:

يمكن تقسيم الإطار النظري إلى محورين: **الأول** ويتناول دمج ذوي الحاجات الخاصة، **والثاني** يتناول الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة.

المحور الأول

دمج ذوي الحاجات الخاصة

يعد الدمج إحدى القضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة وذلك بعد تعرض الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لسنوات من العزل والفصل في مؤسسات التربية الخاصة إلى أن ظهرت اتجاهات عديدة تنادي بالدمج لذوي الحاجات الخاصة في مجتمعهم كأعضاء يحق لهم التعايش في مجتمعهم مع العاديين والاستفادة من جميع الخدمات كبقية أفراد المجتمع.

ويقصد بالدمج تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الحاجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية كغرفة المصادر (الديب، ٢٠١٠).

وتشير شقير (٢٠٠٥) إلى أن الدمج يعني أن يعيش المعاق عيشة آمنة في كل مكان يوجد فيه، وأن يشعر

بوجوده وقيمته كعضو في أسرته، وعدم شعوره بالعزلة والاغتراب داخل مجتمع النادي، أو المجتمع العام، أي يحقق قدر من التوافق والاندماج الشخصي والاجتماعي الفعَّال، بجانب تواجده المستمر في المدرسة وفي الصف الدراسي مع زملائه العاديين، وأن يستفيد مثله مثل باقي العاديين من كافة الخدمات التربوية والأكاديمية والترويحية والرياضية والطبية وغيرها، مع إيجاده لفرص عمل مع العاديين في المؤسسات المهنية المختلفة كل حسب قدراته وإمكاناته (خلال: عيسي وعثمان، ٢٠١٢).

أنواع الدمج

أولاً: الدمج المكاني:

حيث يلتحق الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في بناء المدرسة نفسه، ولكن في صفوف خاصة بهم أوحجرات خاصة بهم في نفس الموقع، ويتلقى الأطفال غيرالعاديين في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل التربية الخاصة في غرفة المصادر، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية.

ثانياً: الدمج الأكاديمي:

يقصد به التحاق الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية مشتركة ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها تقبل الأطفال العاديين للأطفال غير العاديين في الصف العادي، وتوفير معلمة التربية الخاصة التي تعمل جنبًا إلى جنب مع المعلمة العادية في الصف العادي وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المفاهيم العلمية إلى الأطفال غير العاديين.

ثالثًا: الدمج الاجتماعي:

يقصد به دمج الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في مجال السكن والعمل ويطلق على هذا النوع من الدمج بالدمج الوظيفي، وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين (الديب، ٢٠١٠).

ومما ساعد علي تطور مفهوم الدمج وظهوره وجود مجموعة من المتغيرات وتتمثل فيما يلي:

١. جهود المنظمات الدولية والمحلية والجمعيات والمؤسسات الخاصة وحركة الآباء والأمهات ومطالب ذوي الحاجات الخاصة أنفسهم.

٢. جهود علمية اعتمدت علي اكتشاف مسببات حدوث الإعاقة، وكيفية الوقاية منها والتدخل المبكر والإرشاد البيئي والأسري.

٣. جهود تخصصية اعتمدت علي تنوع البرامج التعليمية القائمة علي التعليم الفردي.

٤. ارتفاع تكاليف نظام العزل بما يتطلب من تجهيزات وإنشاءات وإقامة (المرجع السابق، ٢٠١٠).

ومن شروط تطبيق الدمج ما يلي:

١. أن يكون الطفل متكيفاً نفسياً واجتماعياً حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين في المدرسة.

٢. وضع فلسفة عامة وخطة منظمة.

٣. تهيئة المدرسة لبرامج الدمج بعد توضيح أهمية الدمج للإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور.

٤. توفير جميع الإمكانيات والاحتياجات المادية والفنية والوسائل التعليمية للبرنامج.

٥. تحديد نوعية البرنامج هل هو دمج أكاديمي أو اجتماعي أو يقتصر على الأنشطة فقط خارج غرفة الصف.

٦. توفير قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج.

٧. توفير واستمرار وسائل الدعم.

٨. إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريباً جيداً (منصور، عواد، ٢٠١٢).

٩.

المحور الثاني

الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة

تؤدي اتجاهات الأفراد نحو بعضهم بعضاً دوراً كبيراً في نشأة العلاقات فيما بينهم وفي تعاملهم اليومي مع مواقف الحياة المختلفة، فالاتجاهات هي تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تعامله مع موقف الحياة المختلفة بما تتضمنه من موضوعات وأفراد، ومن ثم فلكي تنشأ العلاقات الناجحة بين الأفراد لا بد أن يتقبل كل منهم الآخر بحيث يسعى كل منهم إلى مساعدة الآخر، وإذا كان للاتجاهات مثل هذه الأهمية في تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم بعضاً فإنها تمثل أهمية قصوى عند التعامل مع الأفراد المعوقين، حيث إن الطريقة التي يعامل بها الطفل المعوق من الأفراد المحيطين به سواء في المنزل أو في المدرسة تؤثر تأثيراً" كبيراً" على شخصيته وعلى اتجاهه نحو إعاقته (عيسى، عثمان، ٢٠١٢).

ولذلك يعد التعرف على اتجاه معلمي التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام حجر الزاوية، حيث تؤدي هذه الاتجاهات دوراً حاسماً، فهي تؤثر على توقعات المعلمين وتوجهاتهم نحو هؤلاء الأطفال، فكلما كانت تلك الاتجاهات إيجابية انعكس ذلك على نجاح عملية الدمج بأسرها (عمر، ٢٠١١).

يوجد ثلاثة اتجاهات نحو الدمج هي:

الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج ويرون أن تعليم ذوي الحاجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمناً وراحةً لهم.

الاتجاه الثاني : يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع

والتخلص من عزل ذوي الحاجات الخاصة، الذي يسبب بالتالي وصمة العجز والقصور والإعاقة.

الاتجـــاه الثالـــث: الذي يرى أنه من المناسب الاعتدال، وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، فمن السهل دمج ذوي الاعاقات البسيطة والمتوسطة، ويعارضون دمج ذوي الإعاقات الشديدة ومتعددي الإعاقة (المهيري، ٢٠٠٨).

إن معرفة الاتجاه نحو الدمج له أهمية قصوى حيث يسهم في:

١. إنجاح البرامج الخاصة بتعديل السلوك وإعداد برامج التوعية والإعداد الأسري.

٢. محاولة تعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة عن طريق البرامج الإرشادية ووسائل الإعلام المختلفة.

٣. التثقيف والتوعية لتعديل الاتجاهات والمفاهيم عن ذوي الحاجات الخاصة وما يرتبط بها من مفاهيم خاطئة (عيسي، عثمان، ٢٠١٢).

وأوضحت المراجعة التي أجرتها (Ecaterina, 2012) عن الدراسات التي أجريت حول الدمج أن الدول لديها رغبة فى تشجيع عملية الدمج، إلا أنه على مستوى الممارسة الفعلية، فإن هذه العملية تسير ببطء شديد، كما أنها تحتاج إلى كثير من الوقت والجهود لتطبيق أسس الدمج التعليمي. وهو عمل شاق ولكن يمكن إنجازه من خلال البدء بتعديل اتجاهات المعلمين حيال هذه الأسس.

الدراسات السابقة:

تم إجراء العديد من الدراسات على اتجاه معلمي التعليم نحو عملية الدمج. وتنقسم الدراسات في هذه الجانب إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: التي توجهت إلى بحث اتجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج قبل الخدمة. **والمجموعة الثانية**: التي توجهت إلى بحث اتجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج خلال فترة الخدمة في ضوء بعض المتغيرات.

المجموعة الأولى: دراسات تناولت اتجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج قبل الخدمة:

ومن الدراسات التي اتجهت إلى بحث اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الدمج قبل الخدمة دراسة كل من (Al Zyoudi , Al Sartawi & Dodin ,2011) التي هدفت إلى بحث تأثير الجنس والجنسية على اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو الدمج التعليمي، وإدراك المعلمين لمصادر الدعم المتاحة وإعداد المعلمين. أجريت الدراسة على (٣٠٠) طالباً بجامعة الإمارات وجامعة مؤتة بالأردن، ولقياس الاتجاه تم استخدام مقياس من إعداد الباحثين. وأوضحت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج التعليمي لدى الطلاب الأردنيين مقارنة بالطلاب الإماراتيين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس، ولكن توجد فروق ترجع إلى إعداد المعلم ومصادر الدعم المتاحة. ولذا تقترح الدراسة أن الاتجاه الإيجابي نحو الدمج التعليمي يزيد إذا تم تدريبهم وكان لديهم معلومات

عن ذوي الحاجات الخاصة. واتجهت الدراسة التي أجراها كل من (Hemmings &Woodcock , 2011) إلى بحث اتجاه المعلمين قبل الخدمة في إحدى الجامعات الأسترالية نحو الدمج التعليمي ومدى استعدادهم للتدريس في فصول بها دمج. طبق عليهم سؤال مفتوح للحصول عن معلومات عن مشاعرهم واهتماماتهم العلمية حول موضوع الدمج وممارسته، كما أن السؤال يسمح للمفحوصين بمناقشة الطرق التي يجب أن تتبعها الجامعة للإعداد الجيد للطلاب لممارسة الدمج. تم إجراء تحليل محتوى لاستجابات المفحوصين على الأسئلة لتحديد الفئات التصنيفية للاستجابات وتلا ذلك حساب التكرارات لهذه الفئات. وأجريت المقارنة بين نظرة المعلمين قبل المرور بخبرة الدمج وبعد المرور بها. أوضحت نتائج تحليل المضمون وجود ستة عوامل أشار إليها المعلمون للإعداد الجيد للطلاب، وهي: اكتساب خبرات بالممارسة العملية في المدرسة، دراسة مقررات أكثر عن الدمج التعليمي، التدريب على الإستراتيجيات، نشر المعلومات، والتخطيط للتدريس. كما أوضحت النتائج أهمية وجود دعم مساعد، ودعم من معلمين آخرين داخل المدرسة ودعم من معدي البرامج ودعم مالي ومساعدة الوالدين وتطوير البرامج من قبل مهنيين متخصصين.

أما دراسة (Boyle & Varcoe ,2013) التي أجريت على طلاب بكلية التربية (ن= ٣٤٢) لبحث اتجاههم نحو الدمج التعليمي في ضوء بعض المتغيرات. ولقياس الاتجاه نحو الدمج استخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو الدمج المعدل، وقاما بإجراء مقارنة بين الطلاب الذين تلقوا تدريباً على التربية الخاصة بالطلاب الذين لم يتلقوا تدريب. أوضحت النتائج أن التدريب على وحدة الدمج التعليمي ذات تأثير إيجابي على اتجاهات المعلمين قبل الخدمة. كما أوضحت الدراسة دور مؤسسات التدريب في تطوير اتجاهات ملائمة نحو الدمج التعليمي.

ولقد أجرى كل من (Richmond, Irvine, Loreman & Gizman, 2013) دراسة على (١٢٣) معلماً من المراحل الابتدائية حتى الثانوية بتطبيق مقياس بالإضافة إلى إجراء مقابلات متعمقة للتعرف على رؤية المعلمين للدمج التعليمي. أوضحت النتائج وجود فروق في الاتجاه نحو الدمج بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في فهم وإدراك الجوانب الأساسية للدمج، كما لم يظهر اتجاه إيجابي لدى جميع المعلمين، حيث يوجد تخوف من نقص مصادر دعم الدمج. وعلى الرغم من أن غالبية المعلمين تقبل الدمج إلا أنهم يترددون حيال سياسة وممارسة الدمج.

ويتضح من نتائج هذه المجموعة من الدراسات ما يلي:

- وجود أثر إيجابي للتدريب والمعلومات على الاتجاه نحو الدمج، دراسو بويل وفاركو ٢٠١٣.
- لا توجد فروق تعزى إلى الجنس في الاتجاه نحو الدمج، دراسة الزيودي وآخرين ٢٠١١.

- أهمية وجود دعم مساند من معلمين آخرين ودعم مالي.

المجموعة الثانية: دراسات تناولت اتجاه معلمي التعليم العام نحو الدمج أثناء الخدمة:

كما في الدراسة التي أجراها (Moberg ,2003) التي هدفت إلى بحث اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الدمج ومعرفتهم للبيئة التعليمية الملائمة لذوي الحاجات الخاصة في زامبيا وفنلندا. أوضحت النتائج أن الاتجاهات متشابهة في كلا البلدين، لكن فضَّل المعلمون من زامبيا البيئة التربوية المعزولة لذوي الحاجات الخاصة، ويؤثر في الوضع التعليمي المفضل شدة الإعاقة ونمطها. وتدعم النتائج أهمية اتجاه المعلمين لإنجاح الدمج، كما يجب النظر إلى الدمج التعليمي كمفهوم متعدد الأبعاد.

واتجهت الدراسة التي أجراها (Subban& Sharma,2005) إلى بحث اتجاهات معلمي التعليم العام نحو تطبيق الدمج التعليمي. أجريت مقابلات شبه مقننة مع معلمين يدرسون في فصول بها دمج. أوضحت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج التعليمي، كما أتضح أنه يحقق فوائد لجميع الطلاب المشاركين فيه، لكن ما زال لديهم حذر من دمج ذوي الإعاقات الشديدة.

وبحثت الدراسة التي أجراها (AL-Zyoudi,2006) اتجاه المعلمين نحو الدمج التعليمي في المدارس الأردنية، والعوامل التي تؤثر على هذه الاتجاهات. اشتملت عينة الدراسة على (٧٠) معلماً من سبع مدارس (بعضهم معلمي تعليم عام والبعض الآخر من معلمي التربية الخاصة). أوضحت النتائج تأثر اتجاهات المعلمين بطبيعة وشدة الإعاقة، وكذلك عدد الخبرة التدريسية والتدريب.

وأجرى (Agbenyega,2007) دراسة لبحث الاتجاه لدمج ذوي الحاجات الخاصة في غانا. طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو الدمج التعليمي على (١٠٠) معلم من خمس مدارس يطبق فيها الدمج، وخمس مدارس لا يطبق بها الدمج. أوضحت النتائج أن اهتمامات المعلمين واتجاهاتهم تتأثر بقبولهم وتعهدهم لتطبيق الدمج.

وهدفت الدراسة التي أجراها المهيري (٢٠٠٨) إلى التعرف على اتجاهات المعلمات في المدارس العادية نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية بإمارة أبو ظبي. تكونت عيِّنة الدراسة من (١٢) معلمة من مدرسة الزهرات الابتدائية بمنطقة العين التعليمية، وتم تقسيم العيِّنة إلى: مجموعة تجريبية تكونت من (٦) معلمات في فصل الدمج بالمدرسة العادية، ومجموعة ضابطة تكونت من (٦) معلمات في فصول عادية، وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي. وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات

دلالـة إحصـائية بـين متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبية بعـد دمـج الأطفـال ذوي الحاجـات الخاصـة والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه.

وتوجهت الدراسة التي أجرتها (Chopra, 2008) إلى بحث اتجاه معلمي المدارس الابتدائية نحو الدمج، الفروق في الاتجاه بين الريف والحضر، والفروق التي ترجع إلى عدد سنوات الخبرة التدريسية والتدريب، وكذلك الفروق بين المعلمين والمعلمات. اشتملت عيِّنة الدراسـة علـى (٤٠) معلمـاً ومعلمـةً مـن المـدارس الابتدائية طبـق علـيهم مقيـاس الاتجـاه نحـو الـدمج التعليمي. أوضحت النتائج وجود فروق بين معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي نحو الدمج لصالح المعلمين، ووجدت فروق أيضاً بين معلمي الريف والحضر لصالح معلمي الحضر، وكذلك فروق ترجع إلى عدد سنوات الخبرة التدريسية، وأيضـاً فـروق ترجـع إلى التـدريب لصالح الحاصلين على تدريب.

وهدفت الدراسة التي أجراها (Deng,2008) إلى التعـرُّف علـى اتجاهـات معلمـي المدارس الابتدائيـة في الريـف والحضـر في الصـين نحـو الـدمج التعليمـي. تمـت مقارنة اتجاهات المعلمين في ضوء ثلاثة أبعاد: التـأثيرات السـلبية والإيجابيـة للـدمج، وفوائـد التعلـيم الخـاص المعـزول. أوضـحت النتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين توجهـات معلمـي الريـف والحضـر نحـو الدمج التعليمي حيث كانت توجهات معلمي الحضر أكثر سلبية من معلمي الريف. كما وجد اتجاه إيجابي نحو التعليم الخاص المعزول. ولم تتأثر اتجاهات المعلمين بعدد سنوات الخبرة التدريسية، المصادر، التدريب علي التربية الخاصة.

واستهدفت الدراسة التي أجرتها الدبابنة، والحسن (٢٠٠٩) إلى التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلاب في المـدارس العاديـة ضـمن مسـار الـدمج الشـامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير نوع المدرسة ومكان الصف والمؤهل التدريس، وإدراكـات المعلـم للنجـاح العلمـي في رعايـة الطـلاب ذوي الإعاقة السمعية. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسـي وحتـى المرحلـة الثانويـة والبـالغ عـددهم (١٠٥) معلمـين. أظهـرت النتـائج أن وجهـات النظـر كانـت إيجابيـة علـى ثمـاني فقـرات ومحايـدة علـى سـبع وثلاثين وسلبية على ثلاث فقرات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـائياً تبعـاً لمتغيِّـر نـوع المدرسـة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغيِّر مكان التـدريس لصـالح المدارس العادية. ولمتغيِّر المرحلة الدراسية لصالح معلمـي المرحلـة الأساسـية، ولمتغيِّـر المؤهـل العلمـي للمعلمـين لصـالح المعلمـين الحاصـلين علـى مـؤهلات علميـة لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالـة إحصـائياً تبعـاً لمتغيِّـر إدراكـات المعلمـين للنجـاح في رعاية الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وهدفت الدراسة التي أجراها حكيم (٢٠٠٩) إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي المرحلتين الابتدائية المتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج بالمدارس الحكومية، وقد شملت العيِّنة (٢٠٠) معلم من المرحلة الابتدائية (٢٠٠) معلم من المرحلة المتوسطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود اتجاهات سلبية لدى جميع أفراد العيِّنة نحو عملية الدمج، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي المدارس الابتدائية التي تطبق عملية الدمج، ومعلمي المدارس الابتدائية التي ليس بها دمج.

واستهدفت الدراسة التي أجراها (Bekirogullari, Soykurt, & Gulsen, 2011) التعرف على اتجاه معلمي التعليم الابتدائي نحو الدمج التعليمي لذوي الحاجات الخاصة. اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) معلم. وتمت دراسة علاقة الأبعاد الأساسية للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح، التعاون، والوعي) بالاتجاه نحو الدمج التعليمي. أوضحت نتائج الدراسة ارتباط الانفتاح بالاتجاه الإيجابي نحو الدمج التعليمي لذوي الحاجات الخاصة، كما يوجد اتجاه إيجابي لدى حوالي ٨٠ ٪ من المعلمين.

واتجهت الدراسة التي أجراها عمر (٢٠١١) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم في المدارس العامة وكذلك التعرف علي طبيعة هذه الاتجاهات في ضوء بعض المتغيرات (الإلمام بالجوانب المعرفية المرتبطة بأطفال الأوتيزم، الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تحسين حالة أطفال الأوتيزم، الجنس، التخصص، المؤهل العلمي الدراسي)، استخدم الباحث مقياس لاتجاهات المعلمين نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم في المدارس العامة ثم تطبيقه علي عينة إجمالية قوامها ٦٠ معلما (٢٢معلم و٣٨ معلمة)، وباستخدام المنهج الوصفي توصل الباحث إلي أن ٨٥٪ من أفراد العينة كانت اتجاهاتها سلبية نحو دمج أطفال الأوتيزم وأن المتغيرات المنتقاة في هذه الدراسة لم تؤثر علي هذه الاتجاهات.

وبحثت الدراسة التي أجرتها الشكيلة (٢٠١٢) مدى تقبل المعلمين لبرامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية في المدارس العادية، وكذلك العلاقة بين تقبل المعلمين لبرنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية في المدارس العادية والتكيف النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال. اشتملت عيِّنة الدراسة على (٥١) معلمة من المدارس المطبقة لبرنامج الدمج الذهني والسمعي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين يرفضون دمج ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية في المدارس العادية، كما أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقبل المعلمات لبرنامج الدمج والتكيُّف النفسي والاجتماعي للأطفال.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من جمعيان والشهري (٢٠١٣) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين

نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس الحكومية، وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات: الجنسية، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية. ولتحقيق ذلك طوَّر الباحثان أداة توفر فيها شرطي الصدق والثبات المناسبين لقياس هذه الاتجاهات، وطبقاها على عيِّنة اختيرت بطريقة عشوائية من المعلمين الأردنيين من المدارس الحكومية في مديرية الزرقاء الأولى بلغ عددها (١٥٠) معلماً ومعلمة، وعينة مماثلة من المعلمين السعوديين من المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم لمحافظة بيشة بلغ عددها أيضاً (١٥٠) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو هؤلاء الأطفال كانت بشكل عام محايدة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنسية ولصالح المعلمين الأردنيين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات الإناث. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى إلى كل من متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية.

نخلص من عرض هذه المجموعة من الدراسات إلى ما يلي:

١. وجود تعارض بين نتائج الدراسات في الاتجاه نحو الدمج، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود اتجاه إيجابي مثل دراسة بيكروجاليري وآخرين (٢٠١١) وسبن وشيرما (٢٠٠٥) في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود اتجاه سلبي نحو الدمج مثل دراسة حكيم (٢٠٠٩) ودينج (٢٠٠٨) واتجاه محايد كما في دراسة جمعيان والشهري (٢٠١٣).

٢. وجود تعارض بين نتائج الدراسات في الفروق في الاتجاه نحو الدمج التي ترجع إلى متغيرات الجنس والخبرة والتدريب، حيث أشارت نتائج دراسة كوبرا (٢٠٠٨) والزيود (٢٠٠٦) إلى وجود فروق ترجع إلى هذه المتغيرات، في حين أشارت نتائج دراسة جمعيان والشهري (٢٠١٣) دينج (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق ترجع إلى هذه المتغيرات.

إجراءات الدراسة

عيِّنة الدراسة:

تكونت عيِّنة الدراسة من:

معلمات التعليم العام وعددهن (٥٩) معلمة. يتوزعن على أربع مدارس كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١): يوضح توزيع عدد أفراد العيِّنة على المدارس.

م	اسم المدرسة	عدد المعلمات
١	ابتدائية معشوقة بالباحة	١٠
٢	ابتدائية أميمة بنت العباس بالباحة	١٤
٣	ابتدائية ومتوسطة محضرة بالباحة	١٣
٤	ثانوية فاطمة الزهراء بالباحة	٢٢
إجمالي العدد		٥٩

ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العيِّنة حسب متغيِّرات الدِّراسة :

جدول (٢): يوضح توزيع أفراد العيِّنة تبعاً لمتغيِّرات الدِّراسة.

المتغيِّرات	مستوياتها	العدد
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢٤
	متوسط	١٨
	ثانوي	١٧
التخصُّص	عام	١٤
	عملي	٢٠
	نظري	٢٥
المؤهل العلمي	معهد	٢١
	جامعي	٣٨
الخبرة التدريسية	من٠ إلى اقل من ٥ سنوات	١٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٥
	من ١٥ سنة فما أكثر	٢٧

أداة الدراسة

مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة :

يهدف المقياس إلى تحديد اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

الأبعاد الفرعية للمقيــاس: ويتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية تشمل البُعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي، والبُعد النفسي، وبُعد قدرة المعلم، بالإضافة إلى الدرجة الكلية على المقياس.

البُعد الأكاديمي: ويقصد به مدى تأثير الدمج على الجوانب الأكاديمية لذوي الحاجات الخاصة والعاديين سلباً أو إيجاباً. ويشمل العبارات (٩ -٣٤) تصحح في اتجاه المقياس والعبارات (١٤ -١٥ -٢٦ -٣٠ -٣٣ -٣٧) تصحح عكس اتجاه المقياس.

البُعد الاجتماعي: ويشير إلى مدى تأثير الدمج على شكل وكم العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين ذوي الحاجات الخاصة والطلاب العاديين ومدى تقبلهم لهم. ويشمل العبارات (٣ – ٤ – ١٣ - ١٦ - ١٨ -٢٤ -٢٩ -٣٦) تصحح في اتجاه المقياس والعبارات (٨ -٢٣ -٣٩) تصحح عكس اتجاه المقياس.

البُعد النفسي: ويقصد به مدى تأثير الدمج على بعض الجوانب النفسية لذوي الحاجات الخاصة، مثل الشعور بالنقص، والتعرض للإحباط، أو التكيُّف النفسي، ومدى توافق الطلاب العاديين مع ذوي الحاجات الخاصة. ويشمل العبارات (٢٨ – ٣١ – ٣٨) تصحح في اتجاه المقياس والعبارات (١٠ -١٩ - ٢٠ -٢١ -٣٢ -٣٥ -٤٠) تصحح عكس اتجاه المقياس.

بُعد قدرة المعلم: ويشير إلى مدى قدرة المعلم على التدريس والتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي ومدى تقبله لذلك. ويشمل العبارات (١ - ٢ -٥ -٧ -١١ -١٢ -٢٢ -٢٥) تصحح في اتجاه المقياس والعبارات (٦ -١٧ -٢٧) تصحح عكس اتجاه المقياس.

ولإعداد المقياس قامت بالباحثة بالاطلاع على المقاييس السابقة التي استخدمت في قياس الاتجاه نحو الدمج مثل مقياس أبعاد الدمج لحبايب وعبد الله (٢٠٠٥)، ومقياس دمج الموهوبين والمتفوقين لشقير، ومقياس الاتجاه نحو دمج المعاقين سمعياً الدبابنة والحسن (٢٠٠٨). يتكون المقياس من ٤٠ فقرة موزعة على الأبعاد السابق الإشارة إليها، تتراوح الإجابة عن المقياس من أوافق - أحياناً -لا أوافق وتحسب الدرجات لهذه الاستجابات على التوالي كما يلي: ٣ -٢ -١ للعبارات التي تصحح في اتجاه المقياس، أما العبارات التي تصحح في عكس اتجاه المقياس، فتحسب كما يلي: ١ -٢ -٣.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس لتحديد مدى انتماء العبارة للبُعد الذي تندرج تحته ومدى دقة الصياغة ووضوحها. وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٥٪ فأكثر. ولم يتم حذف أي عبارة

من عبارات المقياس، وأصبح المقياس في صورته النهائية يشمل (٤٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة.

صدق المحتوى: تم حساب صدق المحتوى للاختبار بتطبيق برنامج توعوي على عينة استطلاعية من المعلمات (٨) معلمات للتوعية بفئات التربية الخاصة وأهمية الدمج، وتم إجراء قياس قبلي وبعدي للبرنامج التوعوي على اعتبار أن الدراسات السابقة تدعم دور التوعية والتدريب وتأثيرها الإيجابي على الاتجاه نحو الدمج كما في دراسة بويل وفاركو ٢٠١٣. ولحساب الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي تم استخدام اختبار مان ويتني نظراً لصغر حجم العيِّنة، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٣): يوضح الفروق بين القياس القبلي والبُعدي للبرنامج التوعوي على الاتجاه نحو الدمج.

المتغيِّرات	القبلي		البُعدي		قيمة (ي)	الدرجة المعيارية	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
الجانب الأكاديمي	٤٧,٠٠	٥,٨٨	٨٩,٠٠	١١,١٣	١١,٠٠	٢,٢٤٢-	٠,٠٢٨
الجانب الاجتماعي	٣٦,٥٠	٤,٥٦	٩٩,٥٠	١٢,٤٤	٠,٥٠٠	٣.٣٦٨-	٠,٠٠٠
الجانب النفسي	٤٢,٠٠	٥ ،٢٥	٩٤,٠٠	١١,٧٥	٦,٠٠	٢,٨١٢-	٠,٠٠٥
قدرة المعلمة	٤٥,٠٠	٥,٦٣	٩١,٠٠	١١,٣٨	٩,٠٠	٢,٤٦١-	٠,٠١٥
الدرجة الكلية	٣٩,٠٠	٤,٨٨	٩٧,٠٠	١٢,١٣	٣,٠٠	٣,٠٧١-	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبُعدي للبرنامج التوعوي مما يدعم صدق المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على العبارات الفرعية والدرجة الكلية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط:

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرات والدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٦٣٣	١١	❖❖٠,٤٧٠	٢١	❖❖٠,٦٩٥	٣١	❖❖٠,٧٢٥
٢	❖❖٠,٥٣٩	١٢	❖❖٠,٥٢٠	٢٢	❖❖٠,٣٦١	٣٢	❖❖٠,٥١٥
٣	❖❖٠,٧٨٩	١٣	❖❖٠,٦٥٨	٢٣	❖❖٠,٥٥٥	٣٣	❖❖٠,٧٢٨
٤	❖❖٠,٧٠١	١٤	❖❖٠,٧٠٣	٢٤	❖❖٠,٦٥٠	٣٤	❖❖٠,٤٢٦
٥	❖❖٠,٥٢٦	١٥	❖٠,٢٣٥	٢٥	❖❖٠,٦٤٤	٣٥	❖❖٠,٤٣٩
٦	❖❖٠,٥٩٤	١٦	❖❖٠,٦٧٦	٢٦	❖❖٠,٦٩١	٣٦	❖❖٠,٦٦٢
٧	❖❖٠,٤٧٣	١٧	❖٠,٢٦٨	٢٧	❖❖٠,٥٦١	٣٧	❖❖٠,٤٩٣
٨	❖❖٠,٣٥٠	١٨	❖❖٠,٦٨٩	٢٨	❖❖٠,٦٢٠	٣٨	❖❖٠,٨٣٠
٩	❖❖٠,٦٠٠	١٩	❖❖٠,٤٨٥	٢٩	❖❖٠,٥٨٨	٣٩	❖٠,٢٣١
١٠	❖❖٠.٤٨٥	٢٩	❖❖٠,٥٥٩	٣٠	❖٠,٢٣٣	٤٠	٠,٥٧١

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ . ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة وتراوحت الدلالة ما بين ٠,٠٥ و٠,٠١. وتم حساب معامل الارتباط أيضاً بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط :

جدول (٥): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجة على المقاييس الفرعية.

م	الأبعاد الفرعية للاتجاه	الدرجة الكلية	مستوي الدلالة
١	الجانب الأكاديمي	٠,٨٣٠	٠,٠١
٢	الجانب الاجتماعي	٠,٩١٩	٠,٠١
٣	الجانب النفسي	٠,٨٨٧	٠,٠١
٤	قدرة المعلم	٠,٨٧٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة مرتفعة مما يؤكد وجود اتساق داخلي على المقياس.

الأسلوب الإحصائي

تم استخدام المتوسطات وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي واختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعات، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على "يوجد اتجاه إيجابي لدى معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام." وللتحقق من صدق الفرض تم حساب المتوسطات على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ونظراً لأن الإجابة على المقياس تتراوح بين أوافق - أحياناً -لا أوافق تم اشتقاق معايير لمقارنة المتوسطات بها للتعرف على الاتجاه وتتضح المعايير من الجدول الآتي:

جدول (٦): يوضح متوسطات الدرجة على المقاييس الفرعية والمعايير.

م	الاتجاه	الجانب الأكاديمي	الجانب الاجتماعي	الجانب النفسي	قدرة المعلم	الدرجة الكلية
١	سلبي	٨ – ١٣,٣٣	١١ -١٨,٣٣	١٠ -١٦,٦٦	١١ -١٨,٣٣	٤٠ -٦٦,٦٦
٢	محايد	أعلى من ١٣,٣٣ - ١٨,٦٦	أعلى من ١٨,٣٣ -٢٥,٦٦	أعلى من ١٦,٦٦ -٢٣,٣٢	أعلى من ١٨,٣٣ -٢٥,٦٦	أعلى من ٦٦,٦٦ -٩٣,٣٢
٣	إيجابي	أعلى من ١٨,٦٦ - ٢٤	أعلى من ٢٥,٦٦ -٣٣	أعلى من ٢٣,٣٣ -٣٠	أعلى من ٢٥,٦٦ -٣٣	أعلى من ٩٣,٣٢ -١٢٠
٤	المتوسط	١٦,١٨٦	٢٥,٨٩٨	٢١,١١٨	٢٤,٦٩٤	٨٧,٨٩٨
٥	الاتجاه	محايد	ايجابي	محايد	محايد	محايد

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود اتجاه إيجابي لدى معلمات التعليم العام على بعد الجانب الاجتماعي للدمج على الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، حيث يؤثر الدمج إيجابياً على ذوي الحاجات الخاصة، أما على بقية أبعاد الدمج (الأكاديمي، النفسي، قدرة المعلم، الدرجة الكلية)، فكان الاتجاه محايداً مما يعني عدم وضوح الاتجاه لدى المعلمات، الذي يعكس غموض الرؤية لدى المعلمات حول فائدة

الـدمج وأهميتـه، أو مخـاوف مـن عـدم القـدرة علـة المشاركة في برامج الدمج. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتـائج دراسـة جمعيـان والشـهري (٢٠١٣)، الـتي أظهرت وجود اتجاه محايد، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، التي أوضحت وجود اتجاه واضح لدى المعلمين سواءً إيجابياً، كما في دراسة سبن وشيرما (٢٠٠٥)، ودراسة بيكروجاليري وآخرين (٢٠١١)، الـتي تشـير إلى وجـود اتجـاه إيجـابي لـدى معلمي التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة، أو سـلبياً كمـا في دراسـة عمـر (٢٠١١)، وحكـيم (٢٠٠٩)، وديـــنج (٢٠٠٨). ويشـــير ذلـــك إلى أن المعلمـين في الدراسـات السـابقة كـان لـديهم وضـوح للرؤية واتجاه محدد، أما المعلمون في هذه الدراسة ليس لديهم اتجاه محدد، يتجاذبهم الاتجاه الإيجابي أحياناً، والسلبي أحياناً أخرى مما أدى إلى اتجاه محايد غير محدد، ويمكن تفسير ذلك جزئياً بعدم وجود معلومات جيدة لدى المعلمات عن ذوي الحاجات الخاصة واحتياجاتهم وأهمية الدمج وفوائده لهم، بالإضافة إلى أن المعلمات لم يعـددن العـدة جيـداً لاسـتقبال هـؤلاء الأطفـال في مدارسهم العادية، ويمكـن أن يوجـد لـديهن تخوُّف مـن تحمـل المسؤولية. ولم يظهـر الاتجـاه السـلبي كمـا ظهـر بالدراسـات السـابقة، حيـث إن دمـج بعـض فئـات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فئة الإعاقة البسيطة بمـدارس التعلـيم العـام يمكـن أن يكـون السبب في تغير الاتجاه نسبياً من السلبي الي المحايـد، مما يؤكـد ضـرورة تقديم برامج إرشادية وتوعوية للمعلمات حتى يتحسن الاتجاه من المحايد إلى الإيجابي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجـات الخاصـة تعـزى إلى متغيِّـر المرحلـة الدراسـية". وللتحقق من صدق الفرض تم استخدام أسلوب تحليـل التباين الأحادي وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (٧): يوضح نتائج تحليل التباين لمتغيّر المرحلة الدراسية.

المقياس الفرعي		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	٣٩,٢٤٣	٢	١٩,٦٢١	١,٧٣٩	٠,١٨٥
	داخل المجموعات	٦٣١,٧٠٦	٥٦	١١,٢٨٠		
	الكلي	٦٧٠,٩٤٩	٥٨			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	٢٦,٧٣٢	٢	١٣,٣٦٦	٠,٦٠٣	٠,٥٥١
	داخل المجموعات	١٢٤٠,٦٥٧	٥٦	٢٢,١٥٥		
	الكلي	١٢٦٧,٣٩٠	٥٨			

تابع جدول (٧) .

المقياس الفرعي		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجانب النفسي	بين المجموعات	١٢,١٥٢	٢	٦,٠٧٦	٠,٢٧٨	٠,٧٥٨
	داخل المجموعات	١٢٢٢,٠١٧	٥٦	٢١,٨٢٢		
	الكلي	١٢٣٤,١٦٩	٥٨			
قدرة المعلم	بين المجموعات	٢٠٢,٩٢٥	٢	١٠١,٤٦٢	٥,٨٤٨	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٩٧١,٥٨٤	٥٦	١٧,٣٥٠		
	الكلي	١١٧٤,٥٠٨	٥٨			
الدرجة الكلية على المقياس	بين المجموعات	٨٢٣,٨٦٥	٢	٤١١,٩٣٣	١,٨٥١	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	١٢٤٥٩,٥٢٤	٥٦	٢٢٢,٤٩٢		
	الكلي	١٣٢٨٣,٣٩٠	٥٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المرحلة الدراسية على الأبعاد الفرعية الجانب الأكاديمي والاجتماعي والنفسي والدرجة الكلية للمقياس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حكيم (٢٠٠٩)، التي أوضحت عدم وجود فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاتجاه نحو الدمج، أما المتغيِّر الفرعي قدرة المعلم فالفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠٥، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار توكي ويتضح من الجدول الآتي نتيجة الاختبار.

جدول (٨): نتيجة اختبار توكي لمعرفة اتجاه الدلالة للمرحلة الدراسية علي متغيِّر قدرة المعلم.

المرحلة	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الابتدائية	- - - - - - -	٠,٢٠٦	❖٠,٠٠٤
المتوسطة	٠,٢٠٦	- - - - - - - -	٠,٥٩٥
الثانوية	٠,٠٠٤	٠,٥٩٥	- - - - - - -

* داله عند مستوى ٠,٠١

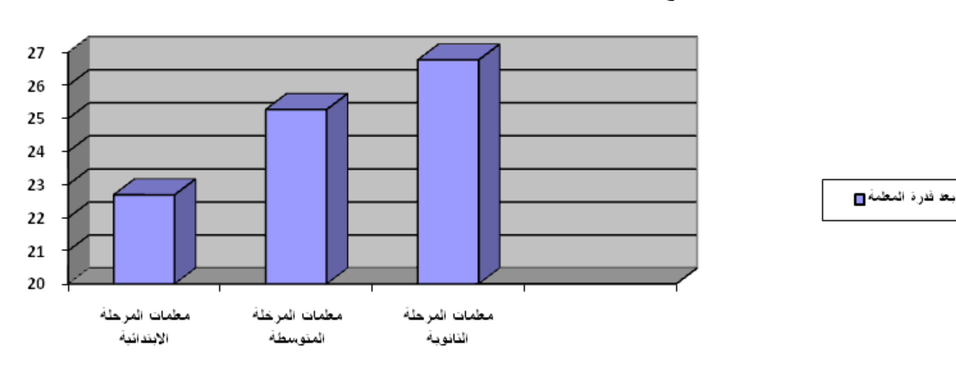
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ للفروق بين معلمي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي لذا تم حساب المتوسط والانحراف المعياري كما في الجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لمعلمات المراحل المختلفة على متغير قدرة المعلمة

المرحلة	المتوسط	الانحراف المعياري
الابتدائية	٢٢,٦٩٢	٤,٦٧٩
المتوسطة	٢٥,٢٧٢	٤,٢٦٨
الثانوية	٢٦,٧٧٢	٣,٣٩٣



شكل(١) يوضح اتجاه معلمات المراحل الدراسية المختلفة على بعد قدرة المعلمة



يتضح من نتائج الجدول السابق والشكل الموضح أن الفروق لصالح معلمات التعليم الثانوي، وكما يتضح من الشكل السابق أن معلمات التعليم الثانوي لديهن اتجاه إيجابي على بُعد قدرة المعلمة يليهن معلمات التعليم المتوسط، ويوجد اتجاه سلبي لدى معلمات التعليم الابتدائي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي." وللتحقق من صدق الفرض تم استخدم اختبار مان ويتني لعدم انطباق شروط استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. ويتضح من الجدول الآتي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٠): يوضح نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق التي تعزى إلى المؤهل العلمي على البُعد الأكاديمي والاجتماعي والنفسي وقدرة المعلم.

المتغيّرات	الدبلوم		البكالوريوس		قيمة (ي)	الدرجة المعيارية	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
الجانب الأكاديمي	٤٢١	٢٣,٣٩	٧٠٧	٢٤,٣٨	٢٥٠	-٠,٢٤٢	٠,٨٠٩
الجانب الاجتماعي	٤٢٥	٢٣,٦٤	٧٠٢	٢٤,٢٢	٢٥٤,٥٠	-٠.١٤٣	٠,٨٨٦
الجانب النفسي	٤٥٣,٥٠	٢٥,١٩	٦٧٤,٥٠	٢٣,٢٦	٢٣٩,٥٠	-٠,٤٧٣	٠,٦٣٦
قدرة المعلمة	٣٤٢,٥٠	١٩,٠٣	٧٨٥,٥٠	٢٧,٠٩	١٧١,٥٠	-١,٩٦٩	٠,٠٤

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المؤهل العلمي الدراسي للمعلمات على بعض الأبعاد الفرعية للاتجاه (الجانب الأكاديمي - الاجتماعي - النفسي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمعيان والشهري (٢٠١٣) وعمر (٢٠١١)، حيث أوضحت عدم وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمات، إلا أن النتائج أوضحت وجود فروق ذات دلالة على بعد قدرة المعلمة لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس، حيث إنهن يرين أن لديهن القدرة على دمج ذوي الحاجات الخاصة أكثر من المعلمات الحاصلات علي الدبلوم، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس لديهن مهارات تدريسية أكفأ، كما يمكن أن يكون لديهن معلومات أكثر عن ذوي الحاجات الخاصة، وأساليب التدريس المناسبة لهم، خاصة أن الخطط الدراسية الحديثة تضع مقرر مقدمة في التربية الخاصة بجميع التخصصات بمرحلة البكالوريوس، وكذلك في الدبلوم التربوي العام، ودبلوم التوجيه والارشاد، مما انعكس في الاتجاه الإيجابي على بعد قدرة المعلم.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض الرابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة تعزي إلي متغير الخبرة التدريسية". وللتحقق من وجود فروق تعزى إلى الخبرة التدريسية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١١): يوضح نتائج تحليل التباين لمتغير الخبرة التدريسية.

المقياس الفرعي		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	١٤,٣٨٦	٣	٤,٧٩٥	٠,٣٥٧	٠,٧٨٥
	داخل المجموعات	٥٧٨,٠٨٢	٤٣	١٣,٤٤٤		
	الكلي	٥٩٢,٤٦٨	٤٦			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	١٩,٩٤٧	٣	٦,٦٤٩	٠,٣٠٢	٠,٨٢٤
	داخل المجموعات	٩٤٧,٨٨٣	٤٣	٢٢,٠٤٤		
	الكلي	٩٦٧,٨٣٠	٤٦			
الجانب النفسي	بين المجموعات	٤٨,٠٩٦	٣	١٦,٠٣٢	٠,٦٤٠	٠,٥٩٣
	داخل المجموعات	١٠٧٧,٠١١	٤٣	٢٥,٠٤٧		
	الكلي	١١٢٥,١٠٦	٤٦			
قدرة المعلم	بين المجموعات	٢٧,٥٢٨	٣	٩,١٧٦	٠,٣٨٨	٠,٧٦٢
	داخل المجموعات	١٠١٦,١٧٤	٤٣	٢٣,٦٣٢		
	الكلي	١٠٤٣,٧٠٢	٤٦			
الدرجة الكلية على المقياس	بين المجموعات	٣٠٥,٧٤٣	٣	١٠١,٩١٤	٠,٣٧٥	٠,٧٧١
	داخل المجموعات	١١٦٧٥,١٩٣	٤٣	٢٧١,٥١٦		
	الكلي	١١٩٨٠,٩٣٦	٤٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى عدد سنوات الخبرة التدريسية على الأبعاد الفرعية للجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، وقدرة المعلمة، والدرجة الكلية للمقياس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جمعيان، والشهري، (٢٠١٣)، وعمر (٢٠١١)، وديـنج (٢٠٠٨)، وتختلف مع دراسة الزيودي (٢٠٠٦)، التي أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى الخبرة التدريسية. ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات الخبرة هي مع الطلاب العاديين، وليس مع ذوي الحاجات الخاصة، ولذا لم تؤثر بشكل واضح على الاتجاه، ولكن التوجهات الحديثة تقرر أن معلمي التعليم العام الذين درسوا مقررات عن ذوي الحاجات الخاصة ولديهم خبرة في التدريس لهم يمكن أن يتحسن الاتجاه نحوهم ونحو دمجهم في مدارس التعليم العام، كما اتضح ذلك من دراسة هيمينجس

وودوك (٢٠١١)، التي أشارت إلى أهمية الممارسة والتدريب على تعديل الاتجاهات.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها

ينص الفرض الخامس على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الاتجاه نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة تعزى إلى متغير التخصص." وللتحقق من صدق الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، وتتضح النتائج من الجدول الآتي:

جدول (١٢): يوضِّح نتائج تحليل التباين لمتغير التخصص.

المقياس الفرعي		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	٣٥,٦٧٦	٢	١٧,٨٣٨	١,٤١	٠,٢٥٥
	داخل المجموعات	٥٥٦,٧٩٢	٤٤	١٢,٦٥٤		
	الكلي	٥٩٢,٤٦٨	٤٦			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	٦٠,٥٥٦	٢	٣٠,٢٧٨	١,٤٦٨	٠,٢٤١
	داخل المجموعات	٩٠٧,٢٧٤	٤٤	٢٠,٦٢٠		
	الكلي	٩٦٧,٨٣٠	٤٦			
الجانب النفسي	بين المجموعات	١١,٧٥٧	٢	٥,٨٧٩	٠,٢٣٢	٠,٧٩٤
	داخل المجموعات	١١١٣,٣٤٩	٤٤	٢٥,٣٠٣		
	الكلي	١١٢٥,١٠٦	٤٦			
قدرة المعلم	بين المجموعات	١٤٧,٢٥٩	٢	٧٣,٦٢٩	٣,٦١٤	٠,٠٣٥
	داخل المجموعات	٨٩٦,٤٤٤	٤٤	٢٠,٣٧٤		
	الكلي	١٠٤٣,٧٠٢	٤٦			
الدرجة الكلية على المقياس	بين المجموعات	٧٩٦,٧٠٤	٢	٣٩٨,٣٥٢	١,٥٦٧	٠,٢٢٠
	داخل المجموعات	١١١٨٤,٢٣٢	٤٤	٢٥٤,١٨٧		
	الكلي	١١٩٨٠,٩٣٦	٤٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى التخصص على الأبعاد الفرعية للجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والدرجة الكلية للمقياس، أما المتغيِّر الفرعي قدرة

المعلـم ، فـالفروق ذات دلالـة عنـد مسـتوى ٠,٠٣ ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار توكي ، ويتضح من الجدول الآتي النتائج :

جدول (١٣) يوضح نتيجة اختبار توكي لاتجاه الفروق لبُعد قدرة المعلمة طبقا للتخصص

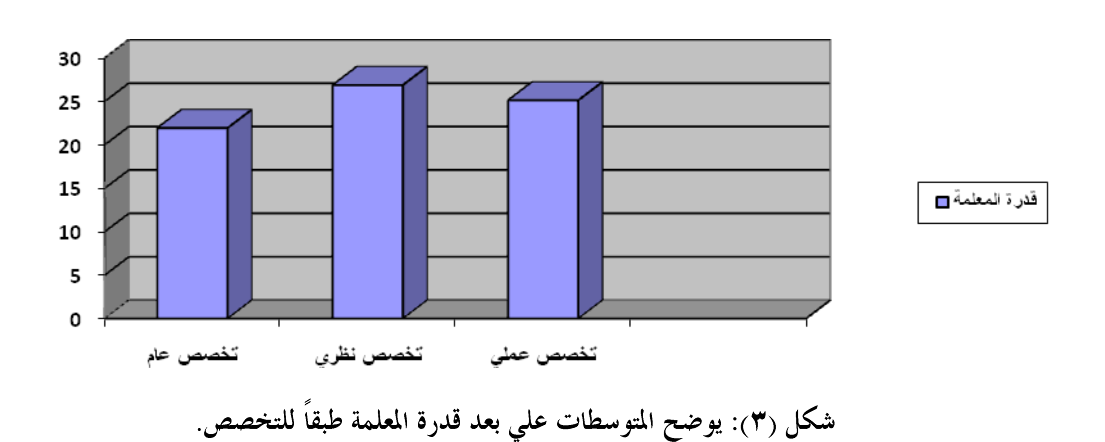
التخصص	عام	نظري	عملي
عام	------------	*٠,٠٤٥	٠,٠٩٨
نظري	*٠,٠٤٥	------------	٠,٦٠٧
عملي	٠,٠٩٨	٠,٦٠٧	------------

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة عنـد مسـتوى ٠,٠٥ للفـروق بـين المعلمـات حسـب التخصص لذا تم حساب المتوسط والانحراف المعياري كما في الجدول الآتي :

جدول (١٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد قدرة المعلمة طبقاً للتخصص

التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري
عام	**٢١,٩٢٨**	**٤,٦٦٥**
نظري	**٢٦,٨٧٥**	**٣,٣١٣**
عملي	**٢٥,١٢٠**	**٤,٧٢٨**



شكل (٣): يوضح المتوسطات علي بعد قدرة المعلمة طبقاً للتخصص.

يتضح من نتائج الجدول السابق، والشكل الموضح أن الفروق لصالح معلمات المواد النظرية، أي أن معلمات المواد النظرية لديهن اتجاه إيجابي لدمج ذوي الحاجات الخاصة على البُعد الفرعي، وقدرة المعلمة أكثر من معلمات المواد العملية والمواد العامة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عمر (٢٠١١)، التي أوضحت عدم وجود فروق تعزى إلى التخصص. ويمكن تفسير ذلك بأن المواد العملية والمواد العامة (أي جميع المقررات بما فيها العملية) تحتاج إلى مجهود من المعلمات وتدريبات عملية تخشى المعلمات من وجود صعوبة في إجرائها مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة على عكس المواد النظرية.

ملخص لنتائج الدراسة

١. وجود اتجاه محايد على غالبية المقاييس الفرعية للدمج، مما يعكس غموض الرؤية لدى المعلمات حيال الدمج.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المرحلة الدراسية على الأبعاد الفرعية الجانب الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، والدرجة الكلية للمقياس، أما البُعد الفرعي قدرة المعلم فالفروق ذات دلالة لصالح معلمات التعليم الثانوي، حيث يوجد لديهن لديهم اتجاه إيجابي لدمج ذوي الحاجات الخاصة على البُعد الفرعي قدرة المعلمة.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المؤهل الدراسي للمعلمات على بعض الأبعاد الفرعية للاتجاه (الجانب الأكاديمي - الاجتماعي - النفسي)، لكن توجد فروق ذات دلالة على بُعد قدرة المعلمة لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى عدد سنوات الخبرة التدريسية على الأبعاد الفرعية الجانب الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، وقدرة المعلمة، والدرجة الكلية للمقياس.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى التخصص على الأبعاد الفرعية الجانب الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، والدرجة الكلية للمقياس، أما البعد الفرعي قدرة المعلم فالفروق ذات دلالة لصالح معلمات المواد النظرية.

توصيات واقتراحات

١. اتضح من نتائج الدراسة الحالية وجود اتجاه محايد (غير محدد) نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة، ونظراً لأهمية اتجاه المعلمين، الذي ينعكس في تطبيق البرامج لهم فتوصي الدراسي بأهمية إجراء برامج إرشادية للمعلمين للتوعية بذوي الحاجات الخاصة ودورهم في عملية الدمج، مما قد ينعكس على اتجاهاتهم نحو ذوي الحاجات الخاصة.

٢. توصـي الدراسـة الحاليـة بإدخـال مقـررات للتعريف بفئات للتربية الخاصة وخصائصهم، وأهمية عملية الدمج وقواعدها، وذلك للطلاب في المستوى السابع في جميع تخصصات كلية التربية، وإجراء تدريب ميداني للتعرف على تلك الفئات، حيث اتضح من دراسة كامبل وجيلمور كوسكلي (Campbell, Gilmore & Cuskelly,2003) وجود اتجاه إيجابي نحو طلاب كلية التربية المتدربين نحو ذوي الحاجات الخاصة والدمج، وذلك بعد تدريس مقرر عن تلك الفئات، والتعرُّف عليها في الميدان.

٣. إجراء دراسات عن معوقات الدمج في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات والمسؤولين.

٤. إجراء دراسات عن المعوقات التي تواجه الدمج من وجهة نظر بعض فئات ذوي الحاجات الخاصة، كالإعاقة السمعية، وصعوبات التعلُّم، والإعاقة البصرية.

٥. إجراء دراسات عن واقع الدمج في المملكة العربية السعودية مقارنةً ببعض الدول الأخرى مع وضع تصوُّر مقترح لإنجاح برامج الدمج.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بخش، أميرة (١٩٩٨). فاعلية أسلوب الدمج علي مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلُّم، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية.

الخطيب، جمال (٢٠١٢). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. عمان: دار الفكر.

جمعيان، إبراهيم، الشهري، عبد الله (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية. المجلة التربوية، ع ١٠٧، الجزء الأول، ٢٧٣ - ٣٠٨.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٩). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج بالمدارس الحكومية (دراسة مقارنة)، موقع جامعة أم القرى.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الزريقات، إبراهيم، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، العمايرة، موسى، والسرور، ناديا (٢) تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. عمان: دار الفكر.

الدبابنة، خلود، الحسن، سهى (٢٠٠٩). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٥، عدد١، ١ -١٤.

الديب، رندا مصطفى (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية كلية

التربية جامعة بنها، ٤٩٣ - ٥٠٢.

منصور، سمية و عواد، رجاء (٢٠١٢). تصور مقترح لنظام دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول - (دراسة مقارنة). مجلة جامعة دمشق، مج٢٨، ع ١، ٣٠١ -٣٥٦.

عمر، محمدكمال أبو الفتوح (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرأنهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات). المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها، مج ١، ٤١٥ - ٤٦٤.

عيسي، أحمد نبوي وعثمان، خالد عبد الحميد (٢٠١٢). الاتجاه نحو دمج الطلاب المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان، ٦ -٨ مايو، ١ -٣٥.

الشكيلة، فتحية محمد (٢٠١٢). دمج الأطفال ذوي الإعاقة (الذهنية والسمعية) في المدارس العادية وعلاقتها بالتكيُّف النفسي والاجتماعي. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان - مسقط، ٦ -٨ مايو.

المهيري، عوشة أحمد (٢٠٠٨). اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، ع ٢٥، ١٨١ -٢٠٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to inclusive education in Ghana. International Journal of wholeschooling, 3(1), 41-56.

Al Zyoudi, M., Al Sartwai, A. & Dodin, H.(2011). Attitudes of Pre-service Teachers towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study) .International Journal of Disability, Community & Rehabilitation, 10(1).

Al Zyoudi, M. (2006). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jordanian School. International Journal of Special Education, 21 (2), pp.55-62.

Bekirogullari, Z., Soykurt, K., & Gulsen, C. (2011). The attitudes of special education teachers and mainstreaming education teachers working in Cyprus and special education teachers working in the United States of America toward mainstreaming education. Procedia - Social and Behavioral Science, 12, 619-637. ISSN: 1877-0428, Elsevier Ltd.

Boyle, C. & Costello, S. (2013). Pre-Service Primary Teachers' Attitudes Towards Inclusion Education.Australian Journal of Teacher Education, 38(4) , 129-143 .

Boyle, C & Varcoe, L. (2013). Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusion Education.Australian Journal of Teacher Education, vol 38,(4), 129-143.

Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student Teachers' Attitudes towards Disability and Inclusion, Journal of Intellectual & Developmental Disability, Vol.28, No.4, pp. 369-379.

Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6 September.

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards inclusive Education in Finland and Zambia. Education and Training in Developmental Disabilities, 38 (4), 417-428.

Pivik, J., Mccomas, J& Laflamme, M, (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education.Journal of exceptional Children, 69(1), 96-107.

Richmond,D., Irvine,A., Loremane,T., Gizman,J &Lupart,J.(2013). Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. Canadian Journal of Education 36,1:195-239.

Subban,P., Sharma, U.(2005). Understanding Educator Attitudes Toward Implementation of Inclusive Education, Journal of Disability Studies Quarterly, Vol.25, No.2.

Deng, M. (2008). The Attitudes of Primary School Teachers toward Inclusive Education in Rural and Urban China, Journal of Frontiers of Education in China, Vol.3, No.4, pp.473-492.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma,U. (2011) The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre- Service Teachers' Perception about Inclusion, Exceptionality Education International, Vol.21, No.3, pp. 50-65.

Hemmings, B. & Woodcock, C. (2011). Pre-Service teachers' views of inclusive education: A content analysis. Australasian Journal of Special Education, 35 (2), 103-116.

Maria, E. (2012). Attitudes Toward Inclusive Education- A Qualitative Meta- Analysis of Recent Studies, International Conference of Scientific Paper Afases, Brasov, 24-26 May.

Female Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming Education in Relation to Some Variables

EL Habshi, Naglaa Mahmoud

Prof. Assistant
Special Education Department
Al Baha University

Abstracts: Recently, more attention be paid to the students with special needs, Attitudes of mainstreaming them into general education schools, and similarly providing them with services that provided in traditional learning environment . therefore , This research aims to identify attitudes of teachers in the general education toward mainstreaming education of students with special needs in traditional schools in relation to some variables such as ; specialty , years of experience , academic qualification and teaching field of teacher . In order to examine the effect of such variables on the teachers' attitudes toward mainstreaming , the researcher used the descriptive method, applied on female teachers in the general education in (Primary, intermediate and secondary schools) at Al Baha province. The importance of this study emerges from its potentiality in identifying the real attitude of teachers towards mainstreaming of students with special needs. Results reveal a neutral attitude upon all dimensions of mainstreaming except the social aspect. Also, there is no effect on attitudes' sub-dimensions except the teachers' ability; there are significant differences between secondary school teachers and the other teachers who obtained Bachelor degree. This study highlighted the importance of conducting consulting programs for teachers, and carrying out more studies focusing on mainstreaming and its obstacles.

Tag words: General education female teachers, attitude inclusion of students with special needs.

سُنَّة التغيير في القرآن الكريم والسنّة النبوية ومضامينها التربوية "رؤية مقترحة"

د. إحسان محمد علي لافي

أستاذ مساعد في التربية الإسلامية ، قسم الدراسات الإسلامية ، كلية التربية والآداب ،

جامعة تبوك ، كلية حقل الجامعية ، تبوك ، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى توضيح الدلالات التربوية المستنبطة من سنة الله في التغيير، ومعرفة مفهومها في القرآن الكريم والسنة النبوية وبيان أنواعها ؛ كالتغيير الإيجابي والتغيير السلبي.

كما يهدف البحث إلى إبراز مراتب التغيير وبيان أهدافه ؛ كبناء المجتمع العابد و المجتمع الفاضل والمجتمع العامل، وكما يهدف البحث إلى توضيح أهم معوقات التغيير التي تحول دون تحقيق التغيير المطلوب.

ولتحقيق أهداف البحث ؛ عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، فانتهى إلى أن الدلالات والمضامين التربوية المستنبطة من سنة الله في التغيير متعددة ؛ فمنها أساسيات تربوية يجب أن تستند إليها العملية التربوية، ومنها أهداف تربوية يجب أن تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، وكذلك توجيهات تربوية متعلقة بعناصر العملية التعليمية، وهي : المنهاج، والمعلم، والمتعلم، والطرائق... إلخ

وقد خلصت الدراسة إلى أن سنة التغيير هي التحوُّل والانتقال لشيءٍ ما من حالةٍ إلى حالةٍ غير الأولى، وأنَّ للتغيير مجالين: إيجابي من الشر إلى الخير الذي يكون فيه صلاح الفرد والمجتمع، وسلبي من الصلاح والخير إلى الشر والفساد، الذي يكون فيه ضلال البشرية.

و أن للتغيير الإيجابي مراتب ؛ أولها التغيير باليد، ومن ثم التغيير باللسان، ومن ثم الانتقال إلى مرتبة التغيير بالقلب.

كما أن لمؤسسات التربية الدور الفعّال في التعامل مع سنة التغيير؛ كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد؛

إن الناظر في أحوال المجتمعات يجد أنها لا تثبت على وضع دائم؛ بل تتبدل وتتحول بين الحين والآخر، فيكتنفها التقدم حيناً، والتأخر حيناً آخر، وتكون قوية فترة من الزمن وتضعف أو يعتريها الضعف فترة أخرى، تنعم بالرخاء والأمن، وفجأة يداهمها الاضطراب و البؤس والشقاء... وهكذا، إلى آخر ما يقع عليها من تغيرات.

ويعدُّ التغيير بمثابة صفة أصيلة ملازمة لحياة كل كائن، وهي صفة كامنة تتصل بطبيعة الأشياء، ويقول الفيلسوف الفريد هوايتهيد: "إنّ كل الظواهر التي تحيط بنا من مجرة الكائن إلى الإلكترون، من الإنسان وحتى الأميبا، من المجتمع وحتى الأسرة، إنّ كل شيء هنا يخضع للتحوُّل، إن أجسامنا البشرية تتغير من يوم لآخر، وتبدو على مظاهرها الخارجية سمات التحول، فبعض الأشياء تتغير في ثوانٍ وبعضها الآخر يحتاج لمرور ملايين السنين حتى يحدث التغيير ويدركه البشر"(١).

"والهدف من التغيير إعداد الإنسان ليكون صاحب موقف ومروءة بعد أن جرده التخلف من مقومات الموقف وأجهضت قيم التخلف ومروءته"(٢).

فهذا التغير الذي يحدث للمجتمع بشكل عام وللفرد بشكل خاص، لا يكون إلاّ وفق نظام الله تعالى، ووفق سننه التي لا تتبدل ولا تتخلف.

مشكلة البحث

يسعى هذا البحث إلى بيان مفهوم سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأنواع التغيير، وقواعده، ومراتبه، ومعرفة خصائصه، ووسائله، ومعوقاته، وبيان الدلالات التربوية المستنبطة من هذه السنة.

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما المضامين التربوية لسنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفهوم ومراتب سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟
- ما أهداف التغيير ومعوقاته في القرآن الكريم والسنة النبوية؟
- ما دور المؤسسات التربوية في تفعيل سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟
- ما الرؤية المقترحة للمضامين التربوية المستنبطة من سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

---

(١) خليفة، محروس محمود، **ممارسة الخدمة الاجتماعية دراسات في التغيير المخطط**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢م، ص٦١.

(٢) الحديثي، نزار عبد اللطيف، **الأمة والدولة في سياسة النبي صلى الله عليه وسلم والراشدين**، بغداد - العراق، دار الحرية للطباعة، ط/١، ١٩٨٧م، ص٦٠.

أهداف البحث

هدفت الدراسة التعرُّف على مفهوم سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وأنواع التغيير وقواعده ومراتبه وخصائصه ووسائله ومعوقاته، وبيان الدلالات التربوية المستنبطة من خلال تحديد دور المؤسسات التربوية الإسلامية في التعامل مع سنة التغيير؛ كالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام مستخدمة المنهج الأصولي، والمنهج الوصفي الاستنباطي.

وتتميز هذه الدراسة بانها تناولت موضوعاً مهماً جديراً بالدراسة وفريدة من نوعها بالرغم من قلة الدراسات السابقة والأدبيات النظرية فيها؛ إلا أن الباحث أصر على أن يخوض الطريق إلى نهايته ويواجه الصعوبات.

محددات البحث

اقتصرت هذه الدراسة على تناول سنة الله في التغيير، ودلالاتها التربوية ؛ وذلك لأهمية هذه السنة في الواقع التربوي، وحاجة الأفراد والمجتمعات إليها لفهم واقعهم، وسبل الخروج من أزمتهم الحضارية.

منهج البحث

تقوم هذه الدراسة على:

أولاً: المنهج الأصولي؛ وذلك من خلال:

- جمع نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية ذات العلاقة.
- الرجوع إلى كتب التفسير وشروح الحديث لبيان معاني النصوص.

ثانياً: المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي؛ الذي لا يقف عند مجرد الوصف وجمع المعلومات والحقائق المتصلة بمشكلة الدراسة؛ بل يتعدى إلى تنظيمها ومحاولة دراسة العلاقات فيما بينها وتحليلها تربوياً، واستنباط ما لهذا كله من دلالات تربوية تفيد منها الجهات ذات العلاقة.

إجراءات البحث

- ما مفهوم ومراتب سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

سيتم عرض مفهوم التغيير وسنة التغيير وأنواعه ومراتبه في القرآن الكريم والسنة النبوية.

- ما أهداف التغيير ومعوقاته في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

سيتم عرض أهداف التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية وكذا معوقات التغيير التي تحول دون التغيير الأفضل.

ما دور المؤسسات التربوية في تفعيل سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

وسيتم عرض ذلك من خلال ما يلي:

- الدور التربوي للأسرة في تحقيق التغيير.
- الدور التربوي للمدرسة في تحقيق التغيير.
- الدور التربوي للمسجد في تحقيق التغيير.

- الـدور التربـوي لوسـائل الإعـلام في تحقيـق التغيير.

ما الرؤية المقترحة للمضامين التربوية المستنبطة من سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؟

سيتم تقديم رؤية مقترحة تتضمن الأهمية والأهداف والمحتوى والطرق والأساليب والنشطة والتقويم.

الدراسات السابقة

- بحث أنوار محمود علي (٢٠١٢م) "**دور التربية في التغير الاجتمـاعي**" مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس، العدد الثاني عشر؛ هدفت هذه الدراسة إلى إبراز الدور الذي تقوم به التربية بصفتها الوسيلة التي يجدد بها المجتمع شروط وجوده في عملية التغير الاجتماعي باعتبار التغيُّر أصبح مطلباً أساسياً؛ بل شرط للوجود والاستمرار في المرحلة المعاصرة،

واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

كما خلصت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية:

- إن العمـل علـى إحـداث الـتغير الإيجـابي في المجتمع يتطلب توافر إمكانيات متعددة على الصعيدين الفردي والجماعي، وهذا يتطلب وجود بنية نفسية وعقلية وهذه البنية تقع في قلب العمل التربوي، إو تحتل مكان الصدارة فيه.

- إن أية عملية تغير لا بد أن يمهد لها ويعززها تغير في العمل التربوي من حيث فلسفته ومضامينه وطرائقه؛ لأن التغير في التربية شرط أي تغير.

نلاحظ ان هذه الدراسة ركزت على توضيح مفهوم التربية ومفهوم الـتغير الإيجـابي، وإبـراز دور التربية في حياة المجتمع؛ فلم تتناول دور مؤسسات التربية في تفعيل سنة التغيير، كما أنها لم تبين مراتب التغيير وأهدافه ومعوقاته؛ وهذا ما تميزت به دراسة الباحثة عن هذه الدراسة.

- دراســة خلــف سـليم القرشــي (١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ) "**منهجية التغـيير الاجتمـاعي للتربية من منظور إسلامي وتطبيقاها في مجال العلاقات الاجتماعية**" رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية في الإسلام، وبيان معالمها، وتوضيح العلاقات الاجتماعية وأثرها الإيجابي، كما بين الباحث مفهوم سنن التغيير في الإسلام، وأهميتها، وأسسه، وأهدافه، وضوابطه في الإسلام.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال تحليل نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

كما خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن هناك ترابطاً وثيقاً بين المنهجية والتغيير في الإسلام.

- إن تحول المجتمع من حال إلى حال لا يكون عشوائياً؛ بل يحدث وفق سنن ربانية تتحكم في مساره وتضبط وجهته.

- إن مبادئ الإسلام التي رسمها الرسول عليه الصلاة والسلام في حياته مع الصحابة صالحة لكل زمان ومكان، وتحقق أسمى الهداف وأرقى المجتمعات.

- دراسة محمود خليل أبو دف(٢٣ - ٢٠٠٤/١١/٢٤م) "**مظاهر التغير السلبي في واقع المسلمين المعاصر كما بينتها السنة النبوية وسبل مواجهتها في ضوء التوجية التربوي الإسلامي**" بحث مقدم لمؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر.

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز مظاهر التغير السلبي في واقع المسلمين المعاصر، كما بينتها السنة النبوية المطهرة والكشف عن الأسباب التي تقف وراءها، وكذلك التقدم بصيغة ملائمة لمواجهتها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي، كما أظهرت الدراسة ان ما اخبر عنه الرسول عليه الصلاة والسلام أصحابه عن حدوث تغيرات سلبية في واقع المسلمين من بعدهم حدث بالفعل في واقعنا المعاصر وفي جميع مجالات الحياة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ؛ من خلال تناول الأحاديث الشريفة المتعلقة بموضوع الدراسة واستخراج ما فيها من مضامين.

وقد خلص الباحث من خلال دراسته إلى نتائج عديدة ؛ أبرزها :

- أظهرت الدراسة ان التغيرات السلبية في واقع المسلمين المعاصر، ترجع بالدرجة الأولى إلى عوامل وظروف داخلية.

- على الرغم من انحطاط واقع المسلمين وضعفه إلا أنه قابل لتغيير نحو الأفضل لا محالة، وهذا ما أثبته القرآن الكريم، وأكدته السنة المطهرة.

نلاحظ أن هذه الدراسة ركزت على التغيرات السلبية التي تحدث في المجتمع الإسلامين وآثارها السيئة على الأفراد والمجتمعات ؛ كما ركزت على اهم السنن المتعلقة بالتغيير في الإسلام، والأسباب التي تقف وراء تغير واقع المسلمين المعاصر في الاتجاه السلبي.

- دراسة صلاح الصاوي (١٩٩٨م) **منهجية التغيير بين النظرية والتطبيق** ؛ دار نهضة مصر ، القاهرة ؛ وقد تناولت هذه الدراسة أهمية التغيير وضرورته في واقعنا المعاصر، كما تناولت مراتب التغيير ؛ وهي التغيير باليد، والتغيير باللسان، ثم مرتبة التغيير باللسان، كما وضحت شروط تحقق هذه المراتب.

واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي ؛ من خلال تحليل آيات القرآن الكريم وتحليل نصوص السنة النبوية.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- إن منهجية التغيير هي التبديل من حال إلى حال بين النظرية وهي الإطار الفلسفي ، وبين التطبيق وهو ما تشهده الساحة في هذا المجال بكل ما فيها من غلو واعتدال.

-إن التغيير مهم وضروري في واقعنا المعاصر.

-وإن التغيير له مراتب مرتبة التغيير باليد ومن ثم باللسان ثم مرتبة التغيير بالقلب.

نلاحظ أن هذه الدراسة اقتصرت على منهجية التغيير بين النظرية والتطبيق، وعلى أهميته وضرورته في حياة الأفراد والمجتمعات.

- دراسة سيف الإسلام مطر(١٩٨٨م) **التغيير الاجتماعي" دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية** "، دار الوفاء، المنصورة؛ وقد تناولت هذه الدراسة موضوع التغيير سواء كان تغييراً للأفراد أو تغييراً للمجتمعات، . كما بينت مفهوم التربية الإسلامية، وهدف التربية الإسلامية في محاولة للخروج ببعض السمات الفارقة للتربية الإسلامية، ثم كيفية تحقيق هدف التربية الإسلامية، كما وضحت هذه الدراسة نظام التربية في الإسلام ودوره في إحداث التغيير. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة المطهرة، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة أبرزها ما يأتي:

- إن الحدود والعبادات لها تأثير كبير في عملية الضبط الاجتماعي الذي يبدأ بالتربية الإسلامية ثم بعد ذلك تقام الحدود.

- إن نقطة البداية في التغيير هي تغيير ما بالأنفس كمقدمة منطقية لتغيير ما بالقوة.

نلاحظ أن هذه الدراسة ركزت على أهمية التغيير وضرورته في المجتمع الإسلامي، كما وضحت دور التربية الإسلامية في إحداث التغيير من خلال تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين لنا أنها لم تتناول أهداف التغيير ومعوقاته؛ كما أنها لم تبرز دور المؤسسات التربوية -كالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام - في تفعيل سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية؛ وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

مصطلحات الدراسة

- **سنة التغيير**: " الانتقال من حالة إلى حالة والتحول من وضع إلى وضع، أو من صفة إلى صفة سواء كانت هذه الأحوال إيجابية أم سلبية"[٣].

- **المضامين التربوية**: يقصد بالمضامين التربوية بشكل عام: "خلاصة الفكر التربوي الذي يشتمل عليه كتاب معين بغض النظر عن المجال الرئيسي الذي ألف فيه الكتاب، فقد يكون الكتاب مرجعاً فقهياً، أو أدبياً، أو تاريخياً، بالدرجة الأولى إلا أنه لا يخلو من فكر تربوي متضمَّن في ثناياه ويمكن استخراجه، والإفادة منه"[٤].

---

(٣) أبو فارس، محمد عبد القادر، **منهج الحركة الإسلامية في التغيير**، ط/١، الأردن - عمان، دار الفرقان، ١٤١١هـ -١٩٩١م، ص٢٠.

(٤) محمد ناجح أبو شوشة، **المضامين التربوية في أهم مصادر المذهب الشافعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م، ص ١٤.

- **القرآن الكريم**:" هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، المتعبد بتلاوته"[٥]

- **السنة النبوية**: تعرّف السنة عند المحدثين بأنها: "ما أُثر عن النبي **صلى الله عليه وسلم** من قول، أو فعل، أو تقرير، أو صفة خُلقية أو خلقَية، أو سيرة، سواء كانت قبل البعثة، أو بعدها[٦].

الكلمات المفتاحية: السنن الإلهية، سنة التغيير، المضامين التربوية، القرآن الكريم، السنة النبوية.

المبحث الأول

مفهوم التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية

المطلب الأول: مفهوم التغيير لغةً واصطلاحاً:

أولاً: مفهوم التغيير لغةً

كلمة التغيير مأخوذةً من الفعل (غيّر)، وتغيّر الشيء من حاله: تحوّل وغيّره: حوله وبدّله، كأنه جعله غير ما كان، وغيّر عليه الأمر: حوّله[٧].

ثانياً: مفهوم التغيير اصطلاحاً:

يُعرَّف التغيير بأنه: "انتقال الشيء من حالة إلى حالة أخرى"[٨].

كما يُعرف بأنه: " الانتقال من حالة إلى حالة والتحول من وضع إلى وضع، أو من صفة إلى صفة سواء كانت هذه الأحوال إيجابية أم سلبية"[٩].

كما عُرف بأنه: " تحول من وضع معين عما كان عليه من قبل، وقد يكون هذا التحول في الشكل، أو النوعية، أو الحالة"[١٠].

إذن، فالتغيير هو: الانتقال والتحول لشيء ما من حالة إلى حالة غير الأولى، وقد يكون إيجابياً وقد يكون سلبياً، وقد يكون إلى الخير، وقد يكون إلى الشر.

ثالثاً: الفرق بين التغيير والتغيُّر

وهناك فرق بين التغيير والتغيُّر؛ فالتغيُّر يكون في أجسامنا لا إرادياً؛ فهي تغيُّرات قهرية لا يدّ للناس فيها، ولا يستطيعون تغيُّر سننها، لذا فهم ليسوا مسؤولين عنها.

---

(٥) القطان، مناع، **مباحث في علوم القرآن**، ط/٣، السعودية، الرياض، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ص ١٧.

(٦) السباعي، مصطفى، **السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي**، ط/١، السعودية، دار الوراق، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص٦٥.

(٧) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، (باب النون فصل السين)، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ط/١، ٥/٤٠.

(٨)الجرجاني: علي بن محمد السيد، **كتاب التعريفات**، تحقيق عبد المنعم الحنفي، دار الرشاد، القاهرة، ١٤١٢هـ -١٩٩١م ص٤٠.

(٩) أبو فارس، محمد عبد القادر، **منهج الحركة الإسلامية في التغيير**، عمان_الأردن، دار الفرقان، ط/١، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ص٢٠.

(١٠) السلمي، علي، **الإدارة المعاصرة**، القاهرة، دار غريب للطباعة، ص ٢٢٥.

أما التغيير فهو عمل قصدي بشري يقوم به الناس بغية الوصول إلى أهدافهم[(١١)]، وهذا لا يتم إلا بناءً على إرادة وتخطيط.

المطلب الثاني: سنة التغيير في القران الكريم والسنة النبوية

أولاً: سنة التغيير في القرآن الكريم

إن المتتبع لآيات القرآن الكريم يجد أن ذكر التغيير لم يرد إلا في سورتين على النحو الآتي:

١. قوله تعالى: ﴿ كَدَأْبِ ءَالِ فِرْعَوْنَ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَفَرُوا بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَأَخَذَهُمُ ٱللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَوِيٌّ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴿٥٢﴾ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٥٣﴾ ﴾[(١٢)].

قال صاحب المحرر الوجيز في تفسير هذه الآية: "ومعنى هذه الآية: الإخبار بأن الله إذا أنعم على قوم فإنه بلطفه ورحمته لا يبدأ بتغييرها وتكديرها حتى يجيء ذلك منهم، بأن يغيروا حالهم التي تراد وتحسن منهم، فإن فعلوا ذلك وتلبسوا بالتكسب للمعاصي، أو الكفر الذي يوجب عقابهم، غيّر الله نعمته عليهم بنقمته منهم، ومثال هذا نعمة الله على قريش بمحمد **صلى الله عليه وسلم**، فكفروا وغيّروا ما كان يجب أن يكونوا عليه، فغيّر الله تلك النعمة بأن نقلها إلى غيرهم من الأنصار، وأحلّ بهم عقوبته"[(١٣)]. ذلك أنهم غيروا ما بأنفسهم إلى الشر والفساد في الأرض.

فتدل هذه الآية على أن الله لا يغير النعم بإنزال العذاب إلا أن يكون التغيير من القوم أنفسهم، بعد ذلك يحلُّ بهم عذاب الله تعالى.

٢. وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾[(١٤)].

أي أن الله عزّ وجل لا يغير نعمة أو بؤساً، ولا يغير عزاً أو ذلة، ولا يغير مكانة أو مهانةً.. إلا أن يغير الناس من مشاعرهم وأعمالهم وواقع حياتهم فيغيّر الله ما بهم وفق ما صارت إليه نفوسهم وأعمالهم، وإن كان الله يعلم ما سيكون منهم قبل أن يكون، ولكن ما يقع عليهم يترتب على ما يكون منهم، ويجيء لاحقاً له في الزمان بالقياس إليهم[(١٥)].

فهذه الآية يجب أن تصبح شعار كل من ينخرط في سلك الإصلاح، وأن تكون أساساً لكل تفكير؛ لتظهر

(١١) بكار، عبد الكريم، **تجديد الوعي**، دمشق، دار القلم، ط/١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٠م، ص١٨٠.

(١٢) سورة الأنفال، آية: ٥٢ -٥٣.

(١٣) ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، الدوحة، ط/١، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ٦/٣٤٤.

(١٤) سورة الرعد، آية: ١١.

(١٥) قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، القاهرة، دار الشروق، ط١٧، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ٤/ ٢٠٤٩.

آثارها في كل خطوة، وفي كل مقال، حينئذٍ يُشرَّب الشعب نزعة التغيير، فتصبح أحاديثه شرعة ومنهاجاً؛ فهذا يقول لا بدّ من تبليغ الإسلام إلى المسلمين، وذاك يعظ: فلنترك البدع الشنيعة البالية، ولنترك الأوثان، وذلك يلح يجب أن نعلم، يجب أن نتعلم، يجب أن نجدد صلتنا بالسلف الصالح، ونحيي شعائر المجتمع الإسلامي الأول[١٦].

فهذه السنة عامة بالبشرية كافة المسلمين والكافرين، وليست خاصة بقوم دون قوم أو مجتمع دون مجتمع آخر أو أمة دون أمة.

نلاحظ من خلال الآيتين السابقتين أن هذه السنة" هي سنة اجتماعية لا فردية، بمعنى أن كلمة "قوم" تعني الجمع، أو الجماعة التي يطلق عليها أمة، أو مجتمع".

كما لا يفهم من الآيتين "قصد فرد معين، بدليل أن الله لم يقل: إن الله لا يغير ما بإنسان حتى يغير ما بنفسه، ولا يدل على شخص فرد، سواء كان رجلاً أم امرأة، مؤمناً كان أم كافراً، وإنما الحديث عن قوم، عن مجتمع، له خصائصه بما يشمل الرجال والنساء والصغار والكبار، بكل محتويات القوم، أو المجتمع المعين، أو الأمة[١٧].

فالتغيير لا يأتي من فرد واحد؛ وإنما من مجموعة من الأفراد الذين يشكلون المجتمع، فإذا حدث التغيير من فرد واحد في المجتمع؛ فإنه حين ذاك لا يعتبر تغييراً.

ونلاحظ — أيضاً — أن في النص ترتيب حدوث التغييرين؛ فالتغيير الأول هو تغيير القوم ما بأنفسهم، والتغيير الثاني هو تغيير الله عز وجل ما بهم، ولا يحدث التغيير الثاني حتى يحدث التغيير الأول[١٨]. هذا يعني أن الله تعالى لا يغير ما بقوم حتى يُحدِث القوم التغيير في أنفسهم، حين ذاك يحدث التغيير من النعمة إلى النقمة، أو من النقمة إلى النعمة، قال تعالى: ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾ ﴾[١٩].

ثانياً: سنة التغيير في السنة النبوية

وردت أحاديث نبوية عدة تتحدث عن سنة التغيير، منها:

١. ما رواه الإمام مسلم في صحيحه، أن رسول الله **صلى الله عليه وسلم**، قال: "**من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان**"[٢٠].

(١٦) بن نبي، مالك، **شروط النهضة**، دمشق - سورية، دار الفكر، ط/٦، ١٤٢٧هـ -٢٠٠٦، ص٢٧، بتصرف.

(١٧) سعيد، جودت، **حتى يغيروا ما بأنفسهم**، بيروت، دار الفكر المعاصر، ط/ ٧، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ص٥٩.

(١٨) انظر، جودت: **حتى يغيروا ما بأنفسهم**، ص ٩٣.

(١٩) سورة النحل، آية: ١١٢.

(٢٠) أخرجه الإمام مسلم في **صحيحه**، كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، حديث رقم (٤٩)، ص٢٥.

فهذا الحديث النبوي يبين لنا أن التغيير لا سيما من الفساد إلى الصلاح، أمر مطلوب من الأمة بمجموعها، ومن كل فرد كما يبين مراتب التغيير التي سأبيّنها فيما بعد _ إن شاء الله_.

٢. عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله **صلى الله عليه وسلم،** قال: **"ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي، إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم أنها تخلف من بعدهم خُلُوف، يقولون ما لا يفعلون، ويفعلون ما لا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبّةُ خردلٍ"**[٢١].

فالحديث يبين أن كل مخاطب مكلّف في تبليغ الدعوة ومجاهدة الفاسدين ليغير من أحوالهم ويصلح من شؤونهم بالكف عن الفساد.

٣. وقوله **صلى الله عليه وسلم: "ما من رجل يكون في قوم يعمل فيهم بالمعاصي يقدرون على أن يغيروا عليه؛ فلا يغيروا إلاّ أصابهم الله بعقاب قبل أن يموتوا"**[٢٢].

٤. وقال **صلى الله عليه وسلم: "إن الله عز وجل لا يعذب العامة بعمل الخاصة حتى يروا المنكر بين ظهرانيهم وهم قادرون على أن ينكروه، فلا ينكرونه، فإذا فعلوا ذلك عذّب الله الخاصة والعامة"**[٢٣].

فهذه الأحاديث الشريفة تدلُّ على أن تغيير المنكر وإقامة الطاعات هو أمرٌ إلهيٌّ مخاطب به كل مسلم ومسلمة، بالقدر الذي يستطيعه وبالعلم الذي يحمله، ذلك أن من يرى المنكر وهو يقدر على تغييره يرتكب الإثم العظيم، قال تعالى في ذم بني إسرائيل: ﴿كَانُوا۟ لَا يَتَنَاهَوْنَ عَن مُّنكَرٍ فَعَلُوهُ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُوا۟ يَفْعَلُونَ ۝٧٩﴾[٢٤].

المبحث الثاني

أنواع التغيير ومراتبه

المطلب الأول: أنواع التغيير

التغيير نوعان إيجابي وسلبي، على النحو الآتي:

أولاً: التغيير الإيجابي

وهو التغيير المطلوب في التربية الإسلامية، وهو الإصلاح، قال تعالى: ﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلْمُهَـٰجِرِينَ ٱلَّذِينَ

---

(٢١) أخرجه الإمام مسلم في **صحيحه**، كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، حديث رقم (٥٠)، ص٢٦.

(٢٢) أورده أبو داود في **السنن**، كتاب الملاحم، باب الأمر والنهي، حديث رقم (٤٣٣٩)، ٤/ ١٢٢، سليمان بن الأشعث السجستاني، **السنن**، دار الفكر. و قال الألباني حديث حسن، الألباني: محمد ناصر الدين، **صحيح سنن أبي داود**، ٣/ ٨١٩.

(٢٣) أورده الإمام احمد في **مسنده**، ٤/ ١٩٢، ابن حنبل: أحمد أبو عبد الله، **مسند أحمد**، مؤسسة قرطبة، مصر إسناده ضعيف، جماز، علي محمد، **مسند الشاميين من مسند الإمام أحمد بن حنبل**، حديث رقم(٩٠٠)، ٢/ ٧٦٥، مطابع الدولة الحديثة، قطر، ط/١، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٢م.

(٢٤) سورة المائدة، آية: ٧٩.

أُخۡرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ وَأَمۡوَٰلِهِمۡ يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٗا وَيَنصُرُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴿٨﴾ ﴾ (٢٥)، إصلاح الأرض يكون بطاعة الله تعالى وإتباع دينه، وفسادها يكون بالإعراض عن شريعته، وجاء على لسان شُعيب **عليه السلام**: ﴿ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ﴾ (٢٦).

وهذا النوع من التغيير يكون في حياة الأفراد والمجتمعات، في حياة الأفراد بالاستقامة والصلاح والثبات على الهدى والإيمان، قال تعالى: ﴿ فَٱسۡتَقِمۡ كَمَآ أُمِرۡتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطۡغَوۡاْۚ إِنَّهُۥ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ﴿١١٢﴾ ﴾ (٢٧).

وفي حياة المجتمعات باستقامة المجتمع وتلاحمه؛ وذلك كما كانت الحال في المجتمع الأول(٢٨)، "فتغيّروا تغيّراً جذرياً من الإعراض عن الإسلام إلى الإقبال عليه، ومن الجهل بأحكامه، إلى الحرص على التفقه فيه، ومن التسيب والشرود عن تعاليمه إلى الالتزام بها، ومن انشغال الفرد بخاصة نفسه، وعدم الاهتمام بأمر أمته إلى حمل هموم الأمة، والمشاركة في قضاياها بإخلاص وإيجابية... ومن البعد عن المساجد إلى عمارتها بالصلوات والدروس"(٢٩)، والذي قال الله **تعالى** فيهم: ﴿ لِلۡفُقَرَآءِ ٱلۡمُهَٰجِرِينَ ٱلَّذِينَ أُخۡرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ وَأَمۡوَٰلِهِمۡ يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٗا وَيَنصُرُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴿٨﴾ وَٱلَّذِينَ تَبَوَّءُو ٱلدَّارَ وَٱلۡإِيمَٰنَ مِن قَبۡلِهِمۡ يُحِبُّونَ مَنۡ هَاجَرَ إِلَيۡهِمۡ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمۡ حَاجَةٗ مِّمَّآ أُوتُواْ وَيُؤۡثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ وَلَوۡ كَانَ بِهِمۡ خَصَاصَةٞ ﴿٩﴾ ﴾ (٣٠).

ثانياً: التغيير السلبي

وهو الخروج عن الفطرة، والإفساد في الأرض، ويكون هذا بالانحراف في حياة الأفراد والمجتمعات(٣١)، ففي بيان الانحراف الفردي يقول الله **تعالى**: ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا فَأَتۡبَعَهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلۡغَاوِينَ ﴿١٧٥﴾ ﴾ (٣٢).

وفي بيان انحراف المجتمعات، ذكر الله **تعالى** في كتابه العزيز قصص أقوامٍ كذّبوا رسلهم، وأعرضوا عن منهج الله، فكانت عاقبتهم الهلاك والدمار، ومن ذلك قال الله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ ﴿٥٣﴾

(٢٥) سورة الحشر، آية: ٨.

(٢٦) سورة هود، آية: ٨٨.

(٢٧) سورة هود، آية: ١١٢.

(٢٨) جزولي، احزمي سامعون، **الحياة في ا لقرآن الكريم**، الرياض، دار طويق للنشر والتوزيع، ط/١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ٤٣/١، بتصرف.

(٢٩) القرضاوي، يوسف، **المبشرات بانتصار الإسلام**، القاهرة، مكتبة وهبة، ط/٢، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ص ٨٨.

(٣٠) سورة الحشر، آية: ٨ -٩.

(٣١) جزولي، **الحياة في القرآن الكريم**، ٤٦/١.

(٣٢) سورة الأعراف، آية: ١٧٥.

﴿كَدَأْبِ ءَالِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِمْ فَأَهْلَكْنَٰهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَغْرَقْنَا ءَالَ فِرْعَوْنَ وَكُلٌّ كَانُوا ظَٰلِمِينَ ﴿٥٤﴾﴾[٣٣]. " وهذا التغيير يستهدف إلغاء وجود الإسلام وقيمه وأخلاقياته، واستبداله بجاهلية قديمة أو حديثة، غربية أو شرقية، فهو تغيير نحو الأدنى "[٣٤].

وذكر الله **تعالى** أقواماً بدلوا نعمة الله كفراً فكان جزاؤهم زوال هذه النعم واستبدالها بالنقم، قال تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾﴾[٣٥].

المطلب الثاني: مراتب التغيير

التغيير المطلوب هو التغيير الإيجابي، وهذا له مراتب من حيث الوسائل المتبعة في إحداثه تتضح لنا من خلال الحديث النبوي الشريف الآتي:

عن أبي سعيد الخدري قال سمعت رسول الله **صلى الله عليه وسلم**، يقول: " **من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان**"[٣٦].

وهو أعلى مراتب التغيير كإرغام العاصي على ترك معصيته بالدفع، أو الإخراج، أو نحو ذلك، " ولو باستعمال القوة والسلاح، والاستعانة بالغير في دفع المنكر، ويدخل في نطاق التغيير باليد سجنه ودفعه لمنعه عن مباشرة المنكر"[٣٧].

ثانياً: مرتبة التغيير باللسان

واللسان وسيلة التعريف، والتعليم، والمناصحة، والدعوة وبيان الأحكام، وطرق الوقاية من المنكرات، وعلاج ما وقع منها. كما أنه وسيلة التخويف من سوء العقبى في الدارين لمن ارتكبها، أو أعان عليها، أو علمها ورضي بها[٣٨].

والتغيير باللسان يكون ببذل النصيحة الواجبة، فقد يكون المتلبس بهذه المنكرات جاهلاً بحكم ما وقع فيه لا سيَّما مع غلبة الجهل وقلّة العلم، وهذا يختلف من بلد إلى آخر، كما يختلف من شخص إلى آخر.

(٣٣) سورة الأنفال، آية: ٥٣ - ٥٤.

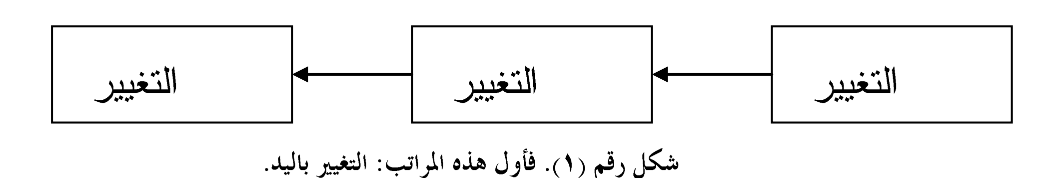
(٣٤) العمري، أكرم ضياء، **الإسلام والوعي الحضاري**، جدة - السعودية، دار المنارة، ط/١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ص ٦.

(٣٥) سورة النحل، آية: ١١٢.

(٣٦) أخرجه مسلم في **صحيحه**، كتاب الإيمان، باب كون النهي عن المنكر من الإيمان، حديث رقم(٤٩)، ص ٢٥.

(٣٧) السامرائي، فاروق عبد المجيد، **مناهج العلماء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**، جدة - المملكة العربية السعودية، مكتب دار الوفاء، ١٤٠٧هـ، ٦٦.

(٣٨) السايح، أحمد عبد الرحيم، **منهج الإسلام في تغيير المنكر**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ص٥٢.



شكل رقم (١). فأول هذه المراتب: التغيير باليد.

فيجب أن يبدأ بالموعظة وتذكيره بالله عزّ وجل، على أن يتم ذلك بشفقة ولطف دونما غضب أو عنف، بل ينظر إليه نظرة الرحمة والحرص، ويرى إقدامه على المعصية مصيبة على نفسه، إذ المسلمون كنفس واحدة[٣٩]، قال تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴿١٢٥﴾ ﴾[٤٠].

ثالثاً: مرتبة التغيير بالقلب

وهذه المرتبة تكون في حالة العجز عن المرتبتين السابقتين، وإذا خاف الضرر أو عرف عدم القبول أو زيادة المنكر، بالرد الشنيع والسخرية بالآمر والناهي اقتصر على الإنكار بالقلب[٤١]، "وتعني هذه المرتبة اعتزال الباطل الذي عجزت عن تغييره، وعدم مشايعة أصحابه بقول أو عمل"[٤٢]، وهذا يكون بمقاطعة أهل المنكر واجتناب مجالسهم.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله -:

"وأصل هذا أن يكون محبة الإنسان للمعروف وبغضه للمنكر، وإرادته لهذا وكراهته لهذا، موافقته لحبّ الله وبغضه وإرادته وكراهته الشرعيين، وأن يكون فعله للوجوب وفعله للمكروه بحسب قوته، فإن الله لا يكلف الله نفساً إلا وسعها، وقد قال: ﴿ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ مَا ٱسْتَطَعْتُمْ ﴿١٦﴾ ﴾[٤٣]، فأما حبُّ القلب وبغضه وإرادته وكراهته فينبغي أن تكون كاملة جازمة، لا يوجب نقص ذلك إلا نقص الإيمان، وأما فعل البدن فهو بحسب قدرته، ومتى كانت إرادة القلب وكراهته كاملة تامة وفعل العبد معها بحسب قدرته فإنه يُعطَى ثواب الفاعل الكامل"[٤٤].

---

(٣٩) الصاوي، صلاح، **منهجية التغيير بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م، ص٤٢، بتصرف.

(٤٠) سورة النحل، آية: ١٢٥.

(٤١) الجبرين، عبد الله بن عبد الرحمن، **حاجة البشر إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الوطن، ط/١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص٧٧.

(٤٢) الصاوي: **منهجية التغيير بين النظرية والتطبيق**، ص٤٥.

(٤٣) سورة التغابن، آية: ١٦.

(٤٤) ابن تيمية، أحمد، **مجموع فتاوى ابن تيمية**، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م، ١٣١/٢٨.

إذن، الإنكار القلبي ليس حالة سلبية، وإنما هو إعلان المنكر بقلبه عن موقف المقاطع والمفارق لحالة مرتكب المنكر، وهذا يعني أن يصبح المنكر وفاعله معزولاً من جماعة المسلمين، فيصبح وكأنه طريد قومه وجماعته، ويحرك الإحساس بذلك في نفسه مشاعر الندم، فينفتح أمامه طريق "التوبة" الذي هو نفسه طريق العودة إلى حوزة الجماعة والأمة إلى طريقها المستقيم[(٤٥)].

نلاحظ مما سبق أن الإنكار باليد يكون من صلاحيات ولي الأمر، والإنكار باللسان من صلاحيات العلماء، أما الإنكار بالقلب يشترك فيه ولي الأمر والعلماء وعامة الناس.

لذا يجب أن يبقى المجتمع نظيفاً من عوامل الفساد، وحمايته من انتشار الجرائم والانحلال الخلقي، ويتطلب ذلك:

- إعداد الدعاة القادرين على القيام بمهام الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- قيام الدولة بواجبها في تغيير المنكر، بسد الذرائع أمام أصحاب النزعات العدوانية من ممارسة الجرائم بحجة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

(٤٥) مرزوق، عبد الصبور، **منهجية التغيير الاجتماعي في القرآن الكريم**، القاهرة، دار الرشاد، ط/١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص٩٩.

المبحث الثالث

أهداف التغيير ومعوقاته

المطلب الأول: أهداف التغيير

يهدف التغيير إلى إحداث:

أولاً: بناء المجتمع العابد

يخطط الإسلام في اتجاهه نحو تغيير المجتمع لتقوية الصلة بين أفراد المجتمع وبين خالقهم سبحانه وتعالى لبناء حياتهم كلها على أساس العبودية الخالصة له **تعالى** وحده لا شريك له[(٤٦)].

والآيات التي تدعو لهذا الاتجاه عديدة، وتحثُّ على عبادة الله وحده لا شريك له، منها قوله تعالى: ﴿ وَٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَلَا تُشۡرِكُواْ بِهِۦ شَيۡـٔٗاۖ ﴾[(٤٧)]، وقوله تعالى: ﴿ فَلَا تَجۡعَلُواْ لِلَّهِ أَندَادٗا وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ٢٢ ﴾[(٤٨)]، وقال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَا يَمَسُّهُمُ ٱلۡعَذَابُ بِمَا كَانُواْ يَفۡسُقُونَ ٤٩ ﴾ الأنعام: ٤٩ ﴿ لَا شَرِيكَ لَهُۥۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرۡتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلۡمُسۡلِمِينَ ١٦٣ ﴾[(٤٩)].

وبناء المجتمع العابد لا يتحقق إلا بالتقوى، والتقوى لا تأتي إلاّ عن طريق العبادات؛ فالصلاة تجعل المسلم مزوداً بشحنات إيمانية من القوة المستمدة من قوة هذا الدين العظيم، والثقة بالنفس المستمدة من

(٤٦) عبد الحميد، محسن، **حركة التغيير الاجتماعي في القرآن**، بغداد، مطبعة الحوادث، ١٩٧٩م، ص٧٥.

(٤٧) سورة النساء، آية: ٣٥.

(٤٨) سورة البقرة، آية: ٢٢.

(٤٩) سورة الأنعام، آية: ١٦٣.

الثقة بالله عزّ وجل والأمل بالمستقبل المستمد من الأمل بنصر الله وثواب الجنة[٥٠]. ولذلك ربطت الآيات التي تأمر بالعبادات بين العبادة وبين التقوى، ففي شأن الصلاة يقول تعالى: ﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ﴿٤٥﴾﴾[٥١].

كما أنها تجعل المسلم في كل يومه وأحواله على قربة وصلّة من الله **تعالى**، ملتزماً بطاعته، مقترباً إليه بنوافله.

أما الصوم فإنه يربي المسلم عل مراقبة الله تعالى في السر والعلن؛ لأنها عبادة بينه وبين ربه **تعالى** لا يطلع عليه أحد، وبذلك يتعلم الصدق والأمانة ويربي ضميره، ويُنمي لديه الرقابة الذاتية، وبالتالي تؤهله هذه المراقبة لتقديم كل أعمال الخير.

وأما الزكاة فإنها تحقق الراحة النفسية للمسلم وتحرره من سيطرة حب المال، كما تربي المسلم على الإنفاق في سبيل الله تعالى. وتعود على مؤديها بالخير والنماء والبركة، فبالصدقة يأتي الخير وتحل البركة في المال المُزكى، ويشعر المسلم بأنه عضو فعّال في مجتمعه يُسهم في بنائه. وأما الحج ففيه تربية وجدانية لما فيه من طاعة وبذل نفقات وتطهير للنفس من الآثام، وتجديد للعزم على اتباع حياة جديدة[٥٢].

ويشعر المسلم بالسعادة، ومثل هذا الشعور يدفع عن المسلم الشعور بالحزن والاكتئاب، كما يبعد عنه هموم الحياة ومتاعبها[٥٣]، كما يربي المسلم على التحرر من الدنيا، والامتثال لأوامر الله، والابتعاد عن نواهيه، مما يؤدي إلى تطهير نفسه من المعاصي والآثام، وينال به التقرب من الله **تعالى** وتتعمق الصلّة به، ويحصل على محبته ورضوانه.

ثانياً: بناء المجتمع الفاضل

يدعو الإسلام إلى بناء المجتمع الفاضل الذي تسود فيه القيم الإيجابية التي تضبط سلوك الإنسان، وتبقيه في إطار إنسانيته، وتحول بينه وبين الوقوع أسير غرائزه التي تؤدي إلى كثرة الاصطدامات في المجتمع[٥٤].

لذلك حرَّم الإسلام الفواحش، وكل ما يؤدي إليها، قال تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا۟ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ۖ أَلَّا تُشْرِكُوا۟ بِهِۦ شَيْـًٔا ۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَـٰنًا ۖ وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَوْلَـٰدَكُم مِّنْ إِمْلَـٰقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ۖ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿١٥١﴾ وَلَا تَقْرَبُوا۟ مَالَ ٱلْيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُۥ ۖ وَأَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِ ۖ لَا

(٥٠) جاب الله، محمد عبد المقصود، **أحكام العبادات**، ط/١، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م، ص١٤٧.

(٥١) سورة العنكبوت، آية: ٤٥.

(٥٢) طهطاوي، سيد أحمد، **القيم التربوية في القصص القرآني**، دار الفكر العربي، ط/١، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م، ص١٦٢.

(٥٣) العيسوي، عبد الرحمن، **الإسلام والعلاج النفسي الحديث**، بيروت، دار النهضة العربية، ص١٩٦.

(٥٤) محسن: **حركة التغيير الاجتماعي في القرآن**، ص١٠٧.

نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴿١٥٢﴾ ﴾[٥٥].

إن هذه الآيات الكريمة تحدد معالم الوجود المشترك بين أفراد المجتمع الإسلامي، وتجعل لكل فرد فيه مكانة، وتؤمنه في الحياة من أن يُعتدى عليه من غيره في نفسه، أو في ماله، أو في عرضه، أو في أن يسقط حقه في الحياة بسبب ضعفه لصغر سنه، أو وهنه بشيخوخته[٥٦].

كما احتوت هذه الآيات الكريمة على مظاهر الفواحش العديدة، كالنفاق، وشهادة الزور، والكذب، والغش، وقطع صلة الرحم.. إلخ.

وبناءً على ذلك نجد أن الإسلام وضع الحدود للحد من انتشار هذه الفواحش وللحفاظ على المجتمع الإسلامي الفاضل؛ كحد السرقة، وحد الزنا، وحد القذف...

فهذه الحدود وغيرها شرعت للمحافظة على أمن المجتمع الإسلامي، ومنعاً لانتشار الفواحش والفساد من أصوله، التي تؤدي بدورها إلى تفكك المجتمع الإسلامي.

وهذا يعني أن تربى الأجيال على العفة والقناعة والأمانة والصدق وغيرها من الأخلاق الإسلامية الفاضلة، وهذا يتطلب تقديم نماذج صالحة للأجيال الناشئة ابتداءً بالوالدين، ومروراً بالمعلمين، وانتهاءً بالأشخاص ذوي المكانة المؤثرة بالأجيال، ومن خلال وسائل الإعلام، بتقديم البرامج التي تنمي هذه الأخلاق فيهم.

ثالثاً: بناء المجتمع العامل

قال تعالى: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾[٥٧]، وقوله: ﴿ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم ﴾[٥٨]، وقال تعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴿٢﴾ ﴾[٥٩].

من خلال هذه الآيات الكريمة يتبين أن الاستخلاف لن يتحقق إلا بالحركة والعمل؛ لأن الإنسان المستخلف يثبت بعمله حقيقة وجوده وإنسانيته[٦٠].

والعمل في الإسلام هو: "كل جهد بشري يقوم ببذله الإنسان بجسمه أو عقله في سبيل إنشاء منفعة، أو إشباع رغبة، أو سد حاجة"[٦١].

---

(٥٥) سورة الأنعام، آية: ١٥١ - ١٥٢.

(٥٦) موسى، سيد عبد الحميد، **الفرد والمجتمع في الإسلام**، القاهرة، دار التوفيق النموذجية، ط/١، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، ص (٢٣).

(٥٧) سورة التوبة، آية: ١٠٥.

(٥٨) سورة آل عمران، آية: ١٩٥.

(٥٩) سورة الملك، آية: ٢.

(٦٠) عبد الحميد: **حركة التغيير الاجتماعي في القرآن**، ص٨٨، بتصرف.

(٦١) عطوي، فوزي، **الاقتصاد والمال في التشريع الإسلامي والنظم الوضعية**، بيروت - لبنان، دار الفكر، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ص ٨٨.

لذا نجد أن الإسلام اهتمّ بخلق المجتمع العامل، لأن العمل عنصر أساس في الإنتاج، وهو الطريق الوحيد الذي يمكّن الفرد من سدّ حاجاته، وحاجات من يعول، ويحفظ له كرامته، ويقضي على الكسل والخمول، فيحقق له العيش الكريم.

فعن أبي هريرة **رضي الله عنه** قال، قال رسول الله **صلى الله عليه وسلم: "والذي نفسي بيده لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب على ظهره، خيرٌ له من أن يأتي رجلاً فيسأله أعطاه أو منعه**"[٦٢].

وعن عمر بن الخطاب **رضي الله عنه** قال: "لا يقعدن أحدكم عن الرزق وهو يقول: اللهم ارزقني، فقد علمتم أن السماء لا تمطر ذهباً، ولا فضة، وأن الله تعالى يرزق الناس بعضهم من بعض"[٦٣].

لذلك فالإسلام يعد العمل ركناً مهماً في الحياة، ولم يجعل العبادات عائقاً عن طلبه، فقد قال **تعالى**: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ﴾[٦٤].

كما نجد أن الإسلام شرع القواعد التي تنظم شؤون الحياة كافة، فحث المسلم على أن يتحرى الحلال الطيب فيما يكتسب، ويتجنب الكسب الحرام، فجعل **تعالى** الكسب الحلال سبباً لاستجابة الدعاء، فعن أبي هريرة **رضي الله عنه** قال: قال رسول الله **صلى الله عليه وسلم: "أيها الناس إن الله طيبٌ لا يقبل إلا طيباً، وإن الله أمر المؤمنين بما أمر به المرسلين، فقال**: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُواْ مِنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَٱعْمَلُواْ صَٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴿٥١﴾ ﴾[٦٥]، وقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ﴿١٧٢﴾ ﴾[٦٦]، **ثم ذكر الرجل يطيل السفر أشعث أغبر، يمد يديه إلى السماء، يا رب! يا رب! ومطعمه حرام، ومشربه حرام، وملبسه حرام، وغذي بالحرام، فأنى يستجاب لذلك**"[٦٧].

وجعل الإسلام العمل حقاً للفرد، فلا يجوز لفرد أو جماعة أو دولة أن تمنع الإنسان المسلم من العمل بما يتناسب مع إمكاناته وقدراته، أو التضييق عليه لأي سبب من الأسباب، فالاعتداء على حق العمل، اعتداء غير مباشر على الحياة، والدولة مطالبة بتأمين العمل المناسب لكل فرد من رعاياها[٦٨].

---

(٦٢) أخرجه البخاري في **صحيحه** كتاب الزكاة، باب الاستعفاف عن المسألة، حديث رقم (١٤٧٠)، ص٣١١.

(٦٣) أبو الفتح الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد، **المستطرف في كل فن مستظرف**، بيروت_لبنان، دار الكتب العلمية، ط/٢، ١٤٢٤هـ_٢٠٠٣م، ص٢٤١_٣٢٦.

(٦٤) سورة الجمعة، آية: ١٠.

(٦٥) سورة المؤمنون، آية: ٥١.

(٦٦) سورة البقرة، آية: ١٧٢.

(٦٧) أخرجه مسلم في **صحيحه** كتاب الزكاة، باب قبول الصدقة من الكسب الطيب وترتيبها حديث رقم (١٠١٥).

(٦٨) الأسمر، أحمد رجب، **فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء**، عمان_الأردن، دار الفرقان، ط/١، ١٤١٧هـ_١٩٩٧م، ص ٢٤٢.

وللعمل آثارٌ على المسلم حيث إنه يبعث في النفس الطمأنينة والأمان ويربي فيها الطاعة والدقة، والصبر على إعمال الفكر، والمثابرة، فيكسب الإنسان المهارة في مهنته[٦٩].

ومن الناحية النفسية، فإن العمل يملأ الفراغ النفسي، الذي يسبب الكآبة والضجر، ويرفع معنويات الإنسان، عبر شعوره بأن له دورا إنتاجياً، كما يجعله أكثر تفاعلاً مع الطبيعة والحياة والمحيط الاجتماعي[٧٠].

وبالعمل يتغير المجتمع إلى الأفضل فيقضي على البطالة التي من شأنها تعمل على إفساد الشباب، الذي يؤدي بدوره إلى إفساد المجتمعات، وبعدها عن رسالة الإسلام؛ لذا من الضروري تربية الأبناء على العمل والجد والنشاط من قبل الأسرة أولاً، ثم المؤسسات التربوية الأخرى؛ كالمدرسة، والمسجد، ووسائل الاتصال.

رابعاً: بناء المجتمع العالِم

اهتمَّ الإسلام بالعلم وحثَّ عليه، وتبين لنا ذلك من خلال الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، التي وردت بشأن العلم، وبيان فضله ومنزلته الرفيعة، فأول آية نزلت على الرسول **صلى الله عليه وسلم**، تحثُّ على العلم، قال الله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾[٧١].

كما اشتمل القرآن الكريم على كثير من الآيات الكريمة التي تحث على العلم وتأمر به، وترغب الإنسان في النظر في الكون والحياة، والاستفادة من خيراتها، قال تعالى: ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ﴿٥﴾ خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ ﴿٦﴾ يَخْرُجُ مِنۢ بَيْنِ ٱلصُّلْبِ وَٱلتَّرَآئِبِ ﴿٧﴾ ﴾ الطارق: ٥ - ٧[٧٢].

وتركز جهد الرسول **صلى الله عليه وسلم**، على نقل المجتمع المسلم إلى دائرة العلم، في قوله وعمله، حتى جعله **صلى الله عليه وسلم**، فريضة على كل مسلم ومسلمة، وجعل العالم مفضلاً على العابد، على أن يكون العلم صالحاً خالصاً لوجه الله تعالى، ليبقى ضمن منظور خيرية الحياة التي يريدها الإسلام وليس للمباهاة والشهرة والاستعلاء[٧٣]، فيقول **صلى الله عليه وسلم**: **"من طلب العلم ليماري به العلماء أو ليجاري به السفهاء، أو يصرف وجوه الناس إليه، أدخله الله النار"**[٧٤]، وأودع عزّ وجل في الإنسان

(٦٩) جادو، عبد العزيز، **الطريق إلى علم النور والحق في ضوء علم النفس الحديث**، الاسكندرية _ مصر، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٠م، ص٥٩.

(٧٠) الصفّار، حسن، **العمل والفاعلية طريق التقدم**، بيروت _ لبنان، دار الكنوز الأدبية، ط/١، ٢٠٠٠م، ص٤٤.

(٧١) سورة العلق، آية: ١ – ٥.

(٧٢) سورة الطارق، آية: ٥ – ٧.

(٧٣) الأسمر: **فلسفة التربية الإسلامية**، ص ٢٩٦.

(٧٤) أخرجه الترمذي في **جامعه**، باب ما جاء فيمن يطلب بعلمه الدنيا، حديث رقم(٢٦٥٤)، ٣٢/٥، وقال أبو عيسى: هذا غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه.

الاستعدادات والطاقات الكاملة للاستفادة من قوانين الحياة المادية كي يسخرها ويكتشف مجاهلها، ويخطط الحياة على أساسها.

المطلب الثاني: معوقات التغيير

قد يواجه الفرد أو المجتمع بعض المعوقات التي تحول دون التغيير للأفضل، ومنها:

١. التمسك بالقديم والتقليد للماضي، فالتغيير قد يوجب تحطيم امتياز أصحاب الامتيازات، لذا يخاف الراكدون من إجازة الجديد، لأنه قد يفتح الباب على جديد آخر مما يؤدي إلى تحطيم المجتمع فيقف الإنسان أمام التجديد أحياناً خوفاً من تحطيم ما اعتاده[٧٥]، فيؤثر البقاء على القديم، ولا يحب التجديد، لذلك تجده يحارب كل جديد ويتمرد عليه، لذا كان الجاهليون يقولون: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾﴾[٧٦]، إذ إن أكثر الأفكار لا تكون كاملة عند ظهورها، وإن بعض الناس لا يعترفون بتفوق المفكر الذي أبدع فكراً جديداً إلا بعد شروط ومراحل.

٢. السطحية في إدراك عملية التغيير مما يحولها إلى انتكاسة تحمل معها الكثير من السلبيات فتصبح تخلفاً، ونرى ذلك جلياً في تلك المجتمعات التي تستورد التكنولوجيا الحديثة، وهي تحمل في كيانها كماً هائلاً من التخلف المعنوي.وهذا أمر أحدث فجوة كبيرة في داخل تلك المجتمعات بحيث خلفت هذه الفجوة مشكلات ثقافية جديدة[٧٧].

٣. ضيق الوقت، نجد أحياناً أن ضيق الوقت يقف عائقاً أمام التغيير؛ فالبعض لا يجد متسعاً من الوقت للقيام بتغيير ما هو موجود في المجتمع من سلبيات.

لذا " اقتضت سنة التغيير الاجتماعي أن يكون الوقت أحد الوسائل الهامة في قلب الأحوال، وتغيير الظروف، من هنا كان لزاماً على الإنسان الراغب في تغيير نفسه أن يصبح الوقت لديه أغلى شيء في الحياة"[٧٨]، ويقول مالك بن نبي: " نحن في حاجة ملحة إلى توقيت دقيق وخطوات واسعة كي نعوض تأخرنا "[٧٩].

٤. من المعوقات ما يتطلبه التغيير من تكاليف وجهد، والإنسان بطبيعته يؤثر الدعة والراحة.

٥. ومن المعوقات، خوف المجتمع من الابتعاد عن القوانين التي يسنها ويفرضها على أفراده. إذ إن الناس كثيراً ما يتضايقون من بعض العادات والتقاليد، ولكن

---

(٧٥) معاشي، مرتضى، **سنن التغيير وملامحه**، www.alnahwi.com.

(٧٦) سورة الزخرف، آية: ٢٣.

(٧٧) معاشي، **سنن التغيير وملامحه**، www.alnahwi.com.

(٧٨) باظاهر، ابن عيسى، **فاعلية المسلم المعاصر رؤية في الواقع والطموح**، عمان - الأردن، دار البيارق، ط/١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ص ١٣٥.

(٧٩) بن نبي: **شروط النهضة**، ص ١٤٦.

خوفهم من العزلة الاجتماعية يجعلهم يتمسكون بها[٨٠]، ويبقون عليها على الرغم من أنها أحياناً تكون مخالفة للشرع.

٦. الأمية والجهل؛ إذ إن الكثير من الناس في بعض المجتمعات يجهلون بعض الإمكانيات والحلول البديلة التي توضع لحل المشكلات التي تواجه المجتمع[٨١]، لذلك يؤثرون البقاء على القديم، ويقاومون كل جديد ويحافظون على موروثات الآباء والأجداد بخيرها وشرها، بصحيحها وسقيمها.

المبحث الرابع

الرؤية المقترحة للمضامين التربوية المستنبطة من سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية

المطلب الأول: الآثار المستنبطة من سنة التغيير

إن من يأخذ بسنة الله في التغيير، يجني ثماراً عديدة، جراء ذلك، ومنها:

• السكينة والطمأنينة من أهم الآثار التربوية النفسية التي تظهر عند الإيمان بالله تعالى، إذ إن الإنسان يطمئن على صحته ورزقه وغير ذلك من مصالح حياته بأن الله عزّ وجل لن يسلب ذلك كله إلا بعد أن يُحدِّث الإنسان - تغيراً لما هو فيه من خير وهداية إلى الأسوأ، كالبطر والكفر بالنعم، والقيام بالطغيان والإفساد في الأرض، حينئذ تتحول النعم كلها إلى نقم فالجزاء يكون من جنس العمل.

• السعادة، فالفرد الذي يبقى على حال واحد ونمط ممل في حياته لن يجد في الغالب السعادة، ولكن من غيّر في حياته نحو الأفضل سواء في العبادات، أو العلم، أو القراءة، أو غيرها فسيجد معنى السعادة والحياة الطبيعية[٨٢].

• تؤثر سنة التغيير في الفرد المسلم بأن تربيه تربية متكاملة، روحياً وعقلياً وجسمياً، بحيث يكون قوياً في روحه فيصمد أمام الشهوات والشبهات، ولا يضعف عند أي إغراء، قوياً في عقله، ذا فكر سليم وتفكير سديد واطلاع واسع يمكنه من الوقوف في وجه الغزو الفكري الأجنبي، وينقله إلى مرحلة التحدي والتصدي للكفر والإلحاد في موقعهما وموطنهما قوياً في جسمه بحيث يكون قادراً على تحمل أعباء الجهاد لاسترداد وطنه ومصارعة عدوه[٨٣]، وتحمل أعباء مهام الاستخلاف في الأرض وعمارتها.

• تجعل من المسلم إنساناً متماسكاً قوي العزيمة والإرادة، معطاءً في كل ميدان من ميادين الحياة؛ لأن هذه شروط لا بد منها فيمن يتصدى لمهمة التغيير.

---

(٨٠) أنظر، بكار: **تجديد الوعي**، ص١٨٦.

(٨١) أنظر، النوري، قيس، **آفاق التغيّر الاجتماعي**، بغداد، المكتبة الوطنية، ١٩٩٠م، ص ٣٢ وما بعدها.

(٨٢) المغيري، عبد المحسن بن زيد، **نقطة تحول**،www.islamlight.net

(٨٣) أبو فارس: **منهج الحركة الإسلامية في التغيير**، مرجع سابق، ص٥٠.

• المبادرة والإيجابية والسعي الدؤوب إلى التغيير الإيجابي، ودوام بذل الجهد في الارتقاء بالمجتمع الإسلامي بأفراده نحو حافز ومستقبل أفضل.

المطلب الثاني: دور مؤسسات التربية في تفعيل سنة التغيير في القرآن الكريم والسنة النبوية

أولاً: الدور التربوي للأسرة في تحقيق التغيير

من شأن الأسرة المسلمة الواعية أن تحسن التعامل مع سنة التغيير، ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

تربية الأبناء على عدم الركون إلى حال السوء بحسبانها قدراً مقدراً، فكل تغيير سلبي يقع على الفرد، أو الجماعة مرده إلى النفس(٨٤)، وهذا يلقي على عاتق المسلم مسؤولية مراقبة النفس وإصلاحها، والارتقاء بها.

وتذكيرهم بأن التغيير نحو الأفضل مدعاة لاستجلاب النعم، والعزة والمنعة، كما أن التغيير نحو الأسوأ مجلبة للذل وزوال نعم الله تعالى على عباده قال تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ۙ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٥٣﴾ ﴾(٨٥).

وإن على الأسرة المسلمة أن تتخلص من قيم الضعف والقيم التي لا تنتمي لقيم الإسلام الصحيحة، إذ إن عليها أن تبني مجتمعاً مسلماً على قيم الإسلام الصحيحة، وهذا لا يكون إلا بتربية أبنائها، وهو أساس التغيير الصحيح نحو القيم الإسلامية(٨٦)، وتربيتهم على النقد الذاتي وإصلاح الخلل الناشئ عن تقصير الذات ابتداءً(٨٧)، وعلى ممارسة النقد البناء، ومزاولة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لأنه أداة التغيير والإصلاح.

كما على الأسرة أن تبين لأبنائها أن الجزاء يكون من جنس العمل، فمن عمل الخير فسيجد الخير الكثير من الله في الدنيا وفي الآخرة جنات النعيم، ومن عمل شرّاً وفساداً فسيجد البطش والانتقام من الله عزّ وجل في الدنيا وفي الآخرة العذاب الأليم.

ويكون ذلك بتعويد الأبناء فعل الخير وتقديم المثل الأعلى أو الأنموذج للأبناء من خلال سلوك الوالدين أمام أبنائهما، وحرصهما على فعل الخير، وعلى العدل بين الأبناء لسد منافذ الحقد والكراهية بين الأخوة، مما يجعل بعضهم يسيء إلى بعض.

ثانياً: الدور التربوي للمدرسة في تحقيق التغيير

إن في المدرسة يمكن تهيئة الجو المناسب الذي يشعر فيه التلميذ بالراحة النفسية والطمأنينة؛ وذلك

---

(٨٤) الدغشي، أحمد محمد حسين، **نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية**،دمشق، دار الفكر، ط/١، ٢٠٠٢م، ص١٨٠.

(٨٥) سورة الأنفال، آية: ٥٣.

(٨٦) أبو العنين، علي مصطفى، **القيم الإسلامية والتربية**، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلبي، ط/١٤٠٨،١هـ - ١٩٩٨م، ص١٦٤.

(٨٧) الدغشي: **نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية**،ص١٨٠.

لاستعمال عقولهم والتفكير المتزن المبني على حقائق علمية وقواعد علمية سليمة حتى يتعرفوا على سنن الكون والمجتمع وقوانينه[٨٨].

فمن أهم أهداف المدرسة أن تُعنى بالسنن الاجتماعية ومن هذه السنن سنة التغيير لدى التلاميذ، وذلك يتم من خلال ما يلي :

أولاً: المعلم

أن يحرص المربون على إعداد جيل قوي قادر على تحمل المسؤولية وقادر على العمل والإنتاج لأحداث التغيير الإيجابي اجتماعياً وتقنياً واقتصادياً... في المجتمعات الإسلامية.

وعلى المعلم أن يغير من أساليبه في التعليم، ويعمل على تطويرها بأن لا يبقى رهن أسلوب واحد، بل ينوع ويغير في الأساليب كراهة السآمة على الطلاب.

كما عليه أن ينوع من أساليبه في العقاب والثواب.

والعمل على تغيير المفاهيم والقيم السلوكية، والقناعات غير المرغوب فيها، والابتعاد عن المغالطات العقدية لدى التلاميذ، التي أدت إلى عدم الاهتمام بأمر المسلمين، وتغيير الأفكار الفاسدة واستبدالها بأفكار صافية نقية.

ثانياً: المتعلم

إن التغيير إما أن يكون ذاتياً نابعاً من نفس الفرد، وإما أن يكون خارجياً عن طريق الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وهذا يتطلب مراعاة هذه السنة في العملية التربوية بكل عناصرها ؛ فالمتعلم يُربى تربية إيمانية تقوي فيه الرقابة الذاتية يصبح هو العنصر الفعّال في عملية التغيير عن طريق استشعار عظمة الله ومراقبته في كل الأحوال، وهذا ما تعبر عنه النفس اللوامة في قوله تعالى : ﴿ وَلَآ أُقْسِمُ بِٱلنَّفْسِ ٱللَّوَّامَةِ ۝٢ ﴾[٨٩].

ثالثاً: المنهاج

مراجعة مناهج التربية والتعليم وطرائقها وصفات العاملين فيها، والقائمين عليها، واستبدال ذلك كله بنماذج مختلفة قادرة على رد إنسانية الإنسان المسلم التي شوهتها مؤسسات تربوية أرسى قواعدها ووضع مناهجها وتطبيقاتها خبراء الاستعمار، ثم تابع التخريب ضحايا الاغتراب التربوي ؛ فكانت ثمرة تخريبهم إخراج أجيال لم تتقن إلا الهزيمة، وترك الجهاد[٩٠].

وتبصير فلسفة التربية الإسلامية بضرورة مراعاتها للتطورات التي تشهدها الحياة المادية والاجتماعية، عن طريق المناهج المرنة القادرة على استيعاب مستجدات حياة المتعلمين[٩١]. وإجراء مراجعات مستمرة

(٨٨) مطر : سيف الإسلام علي، **التغير الاجتماعي**، المنصورة، دار الوفاء، ط/١، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ص٦٨.

(٨٩) سورة القيامة، آية : ٢.

(٩٠)الكيلاني، ماجد، **هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس**، عمان - الأردن، دار الفرقان، ط/٣، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م، ص١٦.

(٩١) الدغشي : أحمد محمد حسين، **نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية**، دمشق، دار الفكر، ط/٢٠٠٢، ١م، ص٤٢٧.

للمضامين والمحتويات والوسائل التعليمية بما يلبي حاجات المتعلمين في ضوء التربية الإسلامية، وفي ضوء مستجدات العصر.

وأن يشمل التغيير تغييراً في المناهج ومحتوى المواد الدراسية إلى الأفضل وتطويرها، والعمل على تقويمها بين الحين والآخر، تحت إشراف مختصين.

وعلى واضعي المناهج التربوية مراعاة التطورات التي تشهدها الحياة المادية والاجتماعية، القادرة على استيعاب مستجدات حياة المتعلمين.

إضافة إلى أن تتضمن البرامج والمناهج التربوية التعريف بكل ما هو خير، وبكل ما يرضي الله سبحانه وتعالى، ليحرص المسلم على إتباعه، وبيان ما هو شر وما يغضب الله عز وجل ليحرص المسلم على اجتنابه.

ثالثاً: الدور التربوي للمسجد في تحقيق التغيير

وذلك من خلال حث الأمة الإسلامية على أن تغير من واقعها المتردي إلى الأفضل، وذلك بالأخذ بالأسباب المادية والمعنوية ليتحقق التغيير المنشود.

وعلى المسلمين أن يعملوا على تغيير المفاهيم والقيم السلوكية غير المرغوب فيها، والابتعاد عن المغالطات العقدية التي أدت إلى عدم الاهتمام بأمر المسلمين.

كما على الداعية أن يغير من سلوكياته غير المرغوب بها إلى الأفضل؛ لأن الداعية محل أنظار المدعوين، وبمثابة القدوة لهم، قال تعالى: ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾[٩٢]. وعليه أن يتبع في أسلوبه للدعوة أكثر من أسلوب فلا يبقى على نهج واحد وطريقة واحدة، كأن يستخدم أحياناً أسلوب الحكمة، وأحياناً الموعظة الحسنة، وثالثه أسلوب المجادلة، لقوله: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ ﴿١٢٥﴾ ﴾[٩٣]. وأن يستثمر جهده ووقته في تغيير المعتقدات والقيم والأفكار المخالفة للشريعة الإسلامية، والسائدة في المجتمع الإسلامي.

رابعاً: الدور التربوي لوسائل الإعلام في تحقيق التغيير

على رجل الإعلام الإسلامي أن يعمل دائماً على تجديد الدعوة إلى التوحيد، وهذه الدعوة لا تعني أن التوحيد غير موجود؛ بل هو تذكير مستمر ينبغي أن يركز عليه الداعية الإعلامي دائماً[٩٤].

وتسليط الضوء على الظواهر والقيم السلبية في المجتمع لمحاربتها، والعمل على تغييرها مثل ظاهرة البطالة، والتقليل من شأن العمل المهني، وثقافة العيب.

---

(٩٢) سورة البقرة، آية: ٤٤.

(٩٣) سورة النحل، آية: ١٢٥.

(٩٤) يوسف: محمد خير رمضان، **من خصائص الإعلام الإسلامي**، مجلة دعوة الحق السنة ٨، العدد ٩٧، ١٩٨٩م، مكة المكرمة، ص١٥.

وإعداد البرامج التي تعمل على تربية الأفراد بشكل عام والشباب بشكل خاص على الإقدام، واستغلال الطاقات في الإصلاح والتغيير، ولفت نظر الشباب إلى مجالات العمل الجديدة.

وحرص البرامج التربوية على إعداد المسلم إعداداً تربوياً يكون معه قادراً على ممارسة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، مما يعني الحرص على بناء الشخصية السوية للمتعلمين، وتنمية الثقة بالنفس لديهم، وتزويدهم بالعلوم والمعارف اللازمة للقيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ليكون عملهم قائماً على أسس سليمة قال تعالى: **(قُلْ هَـٰذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَاْ وَمَنِ اتَّبَعَنِي)**[٩٥].

الخاتمـــــــة

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على عباده الذين اصطفى. أما بعد، فقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

أولا: إن سنة التغيير هي التحول والانتقال لشيء ما من حالة إلى حالة غير الأولى، وأن للتغيير مجالين: إيجابي من الشر إلى الخير الذي يكون فيه صلاح الفرد والمجتمع، وسلبي من الصلاح والخير إلى الشر والفساد والذي يكون فيه ضلال البشرية.

ثانياً: إن للتغيير الإيجابي مراتب؛ أولها التغيير باليد؛ والتي تكون من صلاحيات ولي الأمر، ومن ثم التغيير باللسان؛ التي تكون من صلاحيات العلماء، ومن ثم الانتقال إلى مرتبة التغيير بالقلب التي يشترك فيها ولي الأمر، والعلماء، وعامة الناس.

ثالثاً: إن لمؤسسات التربية الدور الفعّال في التعامل مع سنة التغيير؛ كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام.

التوصيات

أولاً: إعداد البرامج التي تعمل على تربية الأفراد بشكل عام والشباب بشكل خاص على الإقدام، واستغلال الطاقات في الإصلاح والتغيير، ولفت نظر الشباب إلى مجالات العمل الجديدة.

ثانياً: إن على مؤسسات التربية المتابعة المستمرة للتغيرات؛ وذلك لأن طبيعة العصر ومتغيراته بلغت من السرعة مبلغاً عظيماً، وتقدماً هائلاً في التكنولوجيا؛ وهذا يتطلب المتابعة المستمرة للتربية وتجديدها لتتواءم مع متطلبات العصر واحتياجاته وبالتالي تحقيق التغيير المطلوب.

ثالثاً: على واضعي المناهج والمقررات الدراسية في المدارس والجامعات العمل على تغيير وتجديد المناهج باستمرار؛ ذلك مراعاة لتطورات العصر ومتطلبات حاجات المجتمع.

رابعاً: على الأمة الإسلامية أن تغير من واقعها المتردي إلى الأفضل؛ وذلك بالأخذ بالأسباب المادية والمعنوية ليتحقق التغيير المنشود.

---

(٩٥) سورة يوسف، آية: ١٠٨.

خامساً: على المربين العمل على تغيير المعتقدات والقيم والأفكار المخالفة للشريعة الإسلامية، والسائدة في المجتمع الإسلامي.

سادساً: إجراء دراسات وأبحاث حول بقية سنن الله تعالى، واستخلاص مضامين تربوية منها.

المراجع والمصادر

١. الأسمر، أحمد رجب، **فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء**، ط/١، الأردن_ عمان، دار الفرقان، ١٤١٧هـ_ ١٩٩٧م.

٢. باظاهر، ابن عيسى، **فاعلية المسلم المعاصر رؤية في الواقع والطموح،ط/ ١**االأردن - عمان، دار البيارق، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

٣. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه**، بيروت - لبنان، دار الأرقم بن أبي الأرقم، (د - ت).

٤. بكار، عبد الكريم، **تجديد الوعي**، ط/١، دمشق، دار القلم، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٠م.

٥. ابن تيمية، أحمد، **مجموع فتاوى ابن تيمية**، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.

٦. جاب الله، محمد عبد المقصود، **أحكام العبادات**، ط/١، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

٧. جادو، عبد العزيز، **الطريق إلى علم النور والحق في ضوء علم النفس الحديث**، الإسكندرية _ مصر، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٠م.

٨. الجبرين، عبد الله بن عبد الرحمن، **حاجة البشر إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**، ط/١، المملكة العربية السعودية - الرياض، دار الوطن، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

٩. الجرجاني: علي بن محمد السيد، **كتاب التعريفات**، تحقيق عبد المنعم الحنفي، القاهرة ، دار الرشاد، ١٤١٢هـ -١٩٩١م.

١٠. جزولي، احزمي سامعون، **الحياة في ا لقرآن الكريم**، ط/١ ،الرياض، دار طويق للنشر والتوزيع، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

١١. الحديثي، نزار عبد اللطيف، **الأمة والدولة في سياسة النبي صلى الله عليه وسلم والراشدين**، ط/١ ،بغداد - العراق، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٧م.

١٢. خليفة، محروس محمود، **ممارسة الخدمة الاجتماعية دراسات في التغيير المخطط**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢م.

١٣. أبو داوود، سليمان بن الأشعث، **سنن أبي داوود**، دار الفكر،(د - ط)، (د - ت).

١٤. الدغشي، أحمد محمد حسين، **نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية**،ط/١، دمشق، دار الفكر، ٢٠٠٢م.

١٥. السامرائي، فاروق عبد المجيد، **مناهج العلماء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**، المملكة العربية السعودية - جدة، مكتب دار الوفاء، ١٤٠٧هـ.

١٦. السايح، أحمد عبد الرحيم، **منهج الإسلام في تغيير المنكر**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

١٧. السباعي، مصطفى، **السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي**، ط/١، السعودية، دار الوراق، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

١٨. سعيد، جودت، **حتى يغيروا ما بأنفسهم**، ط/٧، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.

١٩. السلمي، علي، **الإدارة المعاصرة**، القاهرة، دار غريب للطباعة.

٢٠. الصاوي، صلاح، **منهجية التغيير بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

٢١. الصفّار، حسن، **العمل والفاعلية طريق التقدم**، ط/١، لبنان - بيروت، دار الكنوز الأدبية، ٢٠٠٠م.

٢٢. طهطاوي، سيد أحمد، **القيم التربوية في القصص القرآني**، ط/١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

٢٣. ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ط/١، الدوحة، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٢٤. عطوي، فوزي، **الاقتصاد والمال في التشريع الإسلامي والنظم الوضعية**، لبنان - بيروت، دار الفكر، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٢٥. العمري، أكرم ضياء، **الإسلام والوعي الحضاري**، ط/١، السعودية - جدة، دار المنارة، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

٢٦. أبو العنين، علي مصطفى، **القيم الإسلامية والتربية**، ط/ ١، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلبي، ١٤٠٨هـ -١٩٩٨م.

٢٧. العيسوي، عبد الرحمن، **الإسلام والعلاج النفسي الحديث**، بيروت، دار النهضة العربية.

٢٨. أبو فارس، محمد عبد القادر، **منهج الحركة الإسلامية في التغيير**، ط/١، الأردن - عمان، دار الفرقان، ١٤١١هـ - ١٩٩١م

٢٩. أبو الفتح الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد، **المستطرف في كل فن مستظرف**، ط/٢، لبنان - بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ_ ٢٠٠٣م.

٣٠. القطان، مناع، **مباحث في علوم القرآن**، ط/٣، السعودية، الرياض، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

٣١. القرضاوي، يوسف، **المبشرات بانتصار الإسلام**، ط/٢، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

٣٢. قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، ط/١٧، القاهرة، دار الشروق، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

٣٣. -الكيلاني، ماجد عرسان ــ، **هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس**، ط/٣، الأردن - عمان، دار الفرقان، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م.

٣٤. محمد ناجح أبو شوشة، **المضامين التربوية في أهم مصادر المذهب الشافعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م.

٣٥. مرزوق، عبد الصبور، **منهجية التغيير الاجتماعي في القرآن الكريم**، ط/١، القاهرة، دار الرشاد، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

٣٦. مسلم، الإمام ابي الحسين، **صحيح مسلم**، مصر – القاهرة، دار ابن الهيثم، (د - ت).

٣٧. مطر، سيف الإسلام علي، **التغيّر الاجتماعي**، ط/١، المنصورة، دار الوفاء، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

٣٨. معاشي، مرتضى، **سنن التغيير وملامحه**، www.alnahwi.com.

٣٩. المغيري، عبد المحسن بن زيد، **نقطة تحول**، www.islamlight.net

٤٠. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، (باب النون فصل السين)، ط/١، لبنان - بيروت، دار الكتب العلمية.

٤١. موسى، سيد عبد الحميد، **الفرد والمجتمع في الإسلام**، ط/١، القاهرة، دار التوفيق النموذجية، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

٤٢. بن نبي، مالك، **شروط النهضة**، ط/٦، سورية - دمشق، دار الفكر، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦.

٤٣. النوري، قيس، **آفاق التغيّر الاجتماعي**، بغداد، المكتبة الوطنية، ١٩٩٠م.

٤٤. يوسف: محمد خير رمضان، **من خصائص الإعلام الإسلامي**، مجلة دعوة الحق السنة ٨، العدد ٩٧، ١٩٨٩م، مكة المكرمة.

An Educational Perspective into the Norms of Change in Quran and Sunnah

D. Ehsan Mohammad Ali Lafi
Assistant Professor

Abstract: The present study investigates the educational implications of change, which is one of the norms of Allah in creation. It further investigates the semantics of change in Quran and Sunnah (prophetic tradition), types of change (positive and negative), objectives of change; including constructing a utopic community, a labor community, and a community that worships Allah) , ranks of change, and the obstacles of change. For the purpose of this study, the descriptive- analytical approach was used. The results show that the educational implications of change are numerous. Some of these implications are to be used in planning education. Others, on the other hand, are meant to be educational objectives. In addition, the results indicate that such educational implications are closely related to the elements of education, mainly: the curriculum, the teacher , the learner, and methods of teaching.

تصور مقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا وأساليب مواجهتها

د. شريفة عوض الكسر

أستاذ مساعد - بجامعة شقراء

ملخص البحث:

تهدف الدراسة للتوصل إلى تصور مقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا، وذلك عن طريق تحديد هذه المعوقات. ولقد تم جمع البيانات عن طريق توزيع استبانة البحث على (٤٨٥) سيدة سعودية ممن يتولين مراكز إدارية، أو وظيفية مختلفة في منطقة شرق وشمال شرق الرياض وأتت النتائج لتوضح بأن أبرز المعوقات التي تواجهها المرأة السعودية لتولي مناصب قيادية عليا هي المعوقات الإدارية بمتوسط حسابي عالي جداً للمحور (٤.٦٤) يليها المعوقات الشخصية بمتوسط حسابي عالٍ جداً أيضاً ولكن بمتوسط حسابي أقل من سابقه حيث يمثل المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣.٤٢)، ومن ثم المعوقات الاجتماعية بمتوسط حسابي عالٍ (٣.٤٨) وأخيراً المعوقات الأسرية بمتوسط حسابي عالٍ للمحور ككل (٣.٤٠). واقترحت الدراسة تصور يضم مجموعة من التوصيات، من أبرزها توعية أفراد المجتمع على مختلف طبقاته بأهمية الدور الذي تؤديه المرأة في تنمية وتطوير المجتمع، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المختلفة والمناهج الدراسية؛ بإعطاء نماذج وصور عن الدور الذي تؤديه المرأة على المستوى المحلي والعربي على مر التاريخ، كذلك العمل على إيجاد دور الحضانة المختلفة التي تعمل لساعات متأخرة؛ لتشعر المرأة بالاطمئنان على أطفالها خلال وجودها في مقر العمل. وأيضاً إلحاق المرأة من خلال العمل بالدورات التدريبية التي تعزز ثقتها بنفسها وتطور المهارات الإدارية والقيادية للمرأة واطلاعها على أحدث ما توصل إليه في علم الإدارة وممارسة العمل الإداري.

كلمات مفتاحية: معوقات، القيادة العليا، المرأة.

المقدمة

يرتكز المجتمع في بناء دعائمه الأساسية وتحقيق نهضته التنموية الشاملة على أبنائه نساءً ورجالاً، حيث يعمل على إعدادهم بما يتسق مع أهدافه الشاملة لكي يكونوا حجر الزاوية في تحقيق آماله وتطلعاته والركيزة الأساسية في مواكبة الانفجار المعرفي المتسارع يوماً بعد يوم، وبالشكل الذي يسمح للجميع بالمشاركة الفاعلة في إطار من الاعتراف والاقتناع بالحقوق والواجبات الخاصة لجميع فئات هذا المجتمع.

وتستطيع المرأة أن تؤدي دوراً محورياً في تقدم المجتمع ونهضته إذا توفرت الفرص المناسبة لذلك، كما أنه من المعلوم أن إشراك المرأة تنموياً شرط من شروط تحقيق التنمية الشاملة وترى السقاف (٢٠٠٤) إنه من العدل والإنصاف العمل على إزالة كل ما يمثل عائقاً ثقافياً لتنمية المرأة، كما أن أحد أهم مطالب التنمية الاقتصادية هو إحداث وعي وتغيير جذري في المفاهيم السائدة المتعلقة بالمرأة بما في ذلك مفاهيم المرأة نفسها بما يتعلق بأدوارها وصورتها النمطية ومظاهر التمييز ضدها ومساواتها وقضايا النوع الاجتماعي بصورة عامة (أبوعياش، ٢٠٠٦).

لذا تحاول المملكة العربية السعودية دمج المرأة في عملية التنمية، من خلال تمكينها وبناء قدراتها لتصبح على مستوى عال من العلم والمعرفة، وللنهوض بالمرأة السعودية، فقد شاركت السعودية بأول مؤتمر خاص بالمرأة العربية في القاهرة، في تشرين الأول من عام ٢٠٠٠، الذي شاركت به العديد من السيدات الأوائل في بعض الدول العربية، لتكتسب التوصيات الجدية، ولتتم متابعتها من قبل الحكومات، كما اتفق أن تترأس كل دولة المؤتمر لمدة عام، مع عقد ندوات على مدار العام يتم فيها التركيز على محور من محاور الإستراتيجية التي وضعت، وحسبما تراها الدولة من أولويات (المؤتمر الثاني لقمة المرأة العربية -عمان، ٢٠٠٢).

مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق، الذي حاولت الباحثة فيه أيضاً الإشارة إلى بعض الجوانب الخاصة بالمرأة كعضو فاعل في المجتمع، وبالرغم من أن تولي المناصب القيادية للمرأة العربية كانت محوراً للعديد من الدراسات العربية والأجنبية، فإن معوقات تولي المرأة في السعودية للمناصب القيادية لم تلقَ الاهتمام الكافي على صعيد البحث العلمي، بالرغم من الجدل الذي أثاره الإعلام عن واقع المرأة على نطاق الوطن العربي على نحو عام، وما أثير عن موضوع المرأة السعودية على وجه خاص، وما يرتبط بها من حقوق وواجبات وأدوار، وغير ذلك من المواضيع ذات الصلة بقضايا المرأة، وما يرى بأن الرجل يتقدم عليها بالواجبات والحقوق وأنه لا حرية للمرأة في اتخاذ القرار، وهي مكلفة لمهام المنزل وإنجاب الأطفال فحسب (الحسن، ٢٠٠٨). وذلك الاتجاه عكس على طبيعة عمل المرأة في المجتمع السعودي وأصبحت محرومة من اكتساب القيادة العليا لتشكيك الرجل بإمكاناتها وقابليتها (حميدة، ٢٠٠٣). واليوم وبالرغم من حصول المرأة السعودية

لعديد من حقوقها إلا أنها لم تزل مهمشة في تولي الإدارة وعلى وجه الخصوص الإدارة العليا منها ومن ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي :

ما المعوقات التي تحول دون تولي المرأة السعودية القيادة العليا في العمل؟

أسئلة الدراسة

تحاول الباحثة الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين :

١. ما معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا؟

٢. ما التصور المقترح في سبيل التغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف لأبرز معوقات وصول المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا في السعودية ، سواءً من النواحي الاجتماعية ، أو التعليمية ، أو الاقتصادية ، أو السياسية ، واقتراح تصور في سبيل التغلب على هذه المعوقات.

أهمية الدراسة

مما لا شك فيه أن للمرأة مكانة كبيرة في دفع عملية التنمية الاجتماعية ، غير أن هذا الدور لا يزال يتعرض لتحديات كبيرة ومنها على سبيل المثال (Glass Ceiling) أو ما يعرف بالسقف الزجاجي الذي هو مستوى معين تصل له المرأة في عملها ، ولا تستطيع الانتقال منه لمستويات أعلى ، الأمر الذي يمنع المرأة في السعودية من الوصول للمناصب القيادية العليا في عملها ، وبالتالي يعوق مشاركتها بفعالية أكثر في خطط التنمية الشاملة.

بالإضافة لذلك فإن المملكة العربية السعودية تفتقر للدراسات التي تتناول سبل التغلب على معوقات تولي المرأة لمناصب قيادية عليا مما يؤثر على واقع الدور القيادي للمرأة في السعودية ؛ لذ اتأتي أهمية هذه الدراسة لتفيد صانعي القرار والمشرعين في إعادة النظر إلى أهمية تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية في ضوء التصور المقترح الذي خرجت به الباحثة.

حدود الدراسة

الحد البشري : اقتصرت هذه الدراسة على النساء اللاتي وصلن إلى مواقع إدارية قيادية غير عليا (مديرة مدرسة ، أو مركز ، ووكيلة ، أو رئيسة قسم).

الحد المكاني : منطقة شرق وشمال شرق الرياض ، وذلك بحكم موقع عدد من الجامعات الأهلية والحكومية والمستشفيات في هذه الجهة من الرياض بالإضافة للكثافة السكانية التي تزيد من عدد المدارس والمراكز الصحية هناك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس ورئيسات الأقسام ووكيلات الكليات بمدينة الرياض والبالغ عددهن (2207) .

عينة الدراسة

وهي عينة عشوائية طبقية نسبتها 20 % من مجتمع الدراسة، وقد أضيفت نسبة 2% لعينة الدراسة لتغطية الفاقد والتالف من أداة الدراسة عند توزيعها على أفراد العينة لتصبح نسبة العينة% 22، وقد تم في ضوء ذلك توزيع 485 استبانة كان المسترد منها 473استبانة، وقد وجد أن هناك(6) استبانات غير صالحة بسبب عدم اكتمال البيانات ، أو عدم الدقة في الاستجابة فتم استبعاد تلك الاستبانات ليصبح عدد أفراد العينة 467 يمثلون ما نسبته % 21.2من مجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة

تُعرف الباحثة مصطلحات الدراسة تعريفاً إجرائياً على النحو الآتي:

القيادة: هي العملية التي يتم من خلالها التأثير في سلوك الأفراد والجماعات، وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة؛ لتحقيق أهداف محددة (أحمد، ٢٠٠٣). وهناك تعريف آخر أكثر شمولاً، وهو: فن التأثير والتأثر في الأفراد ويتم توجيههم بطريقة علمية، يتسنى معها كسب طاعتهم واحترامهم، وتعاونهم في الوصول إلى أهداف معينة. (الدويك وآخرون، ٢٠٠٠).

وتعرف القيادة العليا إجرائياً بأنها: عملية تحقيق أهداف المنظمة عن طريق التأثير في سلوك الأفراد في مختلف المستويات الوظيفية، وذلك عن طريق كسب ثقتهم باحترامهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات؛ لتحقيق الأهداف.

المعوقات: تعرف لغويًا: (عاق) عن الشيء – عوقًا: منعه عنه وشغله عنه فهو عائق، وعاقه عن الشيء يعوقه عوقًا: فالعَوْقُ الحبس والصرف والتثبيط كالتعويق والاعتياق، وذلك إذا أراد أمراً فصرفه عنه صارف (الفيروزأبادي، ١٩٨٣) .

وتعرف معوقات السلوك القيادي إجرائياً بأنها: "تلك الأمور التي يمكن أن تمنع المرأة العاملة من ممارستها لدورها القيادي سواء على المستوى الشخصي، أو المستوى التنظيمي، أو المستوى المجتمعي".

الجانب النظري

أين هي المرأة السعودية من مراكز صنع القرار؟

أظهرت إحصاءات قامت بها شركة "ماستركارد" الائتمانية عن مشاركة المرأة السعودية في مراكز صنع القرار أن معدل المناصب الإدارية التي تشغلها المرأة السعودية ارتفع عام ٢٠٠٩ إلى ٣٩.٣ ٪ من ٢٩.٣ ٪ في العام ٢٠٠٨ ليعطي دلالة على أن ٢٠٠٩ هو عام متميز للمرأة السعودية في رحلة بحثها عن مناصب قيادية في المملكة، وكانت المرأة السعودية قد شاركت للمرة الأولى في تشكيل حكومي هذا العام بعد أن تم تعيين نورة الفايز في منصب نائبة وزير التربية والتعليم، وهو المنصب الإداري الجديد في التربية والتعليم

والوحيد المؤنث هذا العام (شبكة سعوديون الإخبارية، ٢٠٠٩).

إضافة لذلك، وضح كل من الجربوع والحسين (٢٠١٠) أنا لأبنية الثقافية هي المانعة من وصول المرأة للمناصب القيادية في السعودية حيث إنه على الصعيد القانوني، فإن النظام السعودي لا يتضمن أية نصوص تحول دون شغل المرأة للمناصب القيادية.

ماهي أسباب عدم تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية؟

ذكرت الفاسي (٢٠٠٩) أن من معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية هو نظرة المجتمع للمرأة، وعدم أهليتها للولاية، وأنها مقتصرة على الرجال. هذا بالإضافة للصورة الاجتماعية لمحدودية الوظائف التي على المرأة الالتحاق بها منعاً لاختلاطها بالرجل ومراعاةً لوضعها الأسري إذا كانت زوجة، وأماً.

ومن ناحية أخرى، نجد أن المرأة نفسها تختلق العديد من المعوقات التي تتعلق بها وبشكل مباشر، التي قد تكون الأكثر أهمية في عدم وصولها إلى المناصب القيادية، فالكثير من النساء العاملات يفضلن الأعمال الروتينية، والأعمال ذات الدوام الجزئي والمسارات ا لوظيفية الأقل تقدماً وتطوراً، الأمر الذي يسهل عليهن الجمع بين أعبائهن الوظيفية وأعبائهن المنزلية، وخصوصاً مع ندرة وجود مؤسسات اجتماعية كالحضانات والنوادي وحتى الحدائق العامة، مما يزيد من العبء الملقى على عاتق المرأة العاملة، ويقلل من طموحها وتطلعها لشغل المناصب القيادية. وهذا ما تؤكده نظرية رأس المال البشري من حيث استخدام مفهوم "الاختيار الذاتي" لتفسير اختلاف نسب تمثيل الرجال والنساء في بعض المهن، وبالتالي ظهور سوق عمل فيها تمييز بين النوعين (Polachek, 2001).

بينما يرى كعكي (٢٠١١) أن واقع المرأة السعودية في الإدارة يوضح أنه اتبذل قصارى جهدها من أجل إثبات ذاتها، ومحاولة أن تقوم بدور فعال في الخطط التنموية بما يتناسب مع ظروفها الاجتماعية وقدراتها الأدائية، ومع أنها حققت نجاحاً في بعض المجالات إلا أنها مازالت تعاني من بعض العقبات والصعاب، من أهمها: الضغوط البيئة الوظيفية التي تحصر نشاط أداء المرأة في أنواع وظيفية ومهام ومسؤوليات محددة تجعلها لا ترتقي إلى المستويات الإدارية العليا، وينحصر دورها في تنفيذ الخطط والقرارات الإدارية التي تملى عليها. أيضاً تواجه المرأة العاملة صعوبات أسرية واجتماعية تحتم عليها الالتحاق بوظائف محددة بالإضافة إلى واجبها نحو أسرتها.

كما ذكر (Bullough, 2008) أن المعايير الثقافية التي تدعم قيم العمل الجاد، الإنجاز الشخصي، والاستعداد للمخاطرة والقيادة التشاركية تعد مؤشراً مهماً لمستوى مشاركة المرأة في المناصب القيادية، وذلك ما تفتقر له المرأة في المجتمع السعودي بصورة خاصة والمجتمعات العربية بصورة عامة.

الدراسات السابقة

في الأردن أجرت شقم (٢٠٠١) دراسة بعنوان "أسباب قلّة الإناث اللاتي يصلن إلى المراكز القيادية في المؤسسات الحكومية في العقبة"، وأظهرت نتائج دراستها ما يلي: أن مشاركة الإناث في سوق العمل لاتزال أقلّ من المتوقع، كما بينت الدراسة أن الحصول على المراكز الإدارية العليا لا ترتبط بالحصول على المؤهل العلمي (ماجستير ودكتوراه). كما أن التقدم الوظيفي يتأثر بمعوقات، منها ما هو اجتماعي وعائلي، ومن أهم هذه المعوقات: العادات والتقاليد ونظرة المجتمع، وكذلك العلاقات الأسرية وعدم تفهم الزوج لدور الزوجة كامرأة عاملة، كما أن هناك مفاهيم مجتمعية تعتقد أن المرأة غير قادرة على القيادة، وأن هناك صعوبة في تقبل مجتمع المراجعين للتعامل مع الموظفات، وعدم تقبل الموظفين مديرة أو رئيسة عليهم.

أيضاً فإن دراسة مرعي (٢٠٠١)، التي أجريت في الأردن بعنوان "معوقات التقدم الوظيفي للمرأة الأردنية الموظفة في منظمات الأعمال في مدينتي سحاب والحسن الصناعيتين: دراسة ميدانية" بينت أن هناك معوقات تواجه المرأة للترقية، من أبرزها المجال الاجتماعي، يليه مجال التأهيل المهني والمعرفي، ثم معوقات المجال المؤسسي وضعف دعم الإدارة العليا، بينما جاءت معوقات المجال النفسي في المركز الأخير، أما النتائج المتعلقة بتأثير العوامل الشخصية والاجتماعية على اتجاهات عينة البحث نحو معوقات تقدمهن وظيفياً، فقد بينت الدراسة وجود تأثير لمتغير العمر والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي للعينة، والمؤهل العلمي للوالد والوالدة، وعمل الوالدة، بينما لم يكن هناك تأثير لعمل الوالد على اتجاهاتهن.

وبينما في سلطنة عمان أجرت وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني (٢٠٠٩)، دراسة بعنوان "وضع المرأة في سلطنة عمان" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهم التحديات التي تواجه المرأة العمانية لزيادة تمكينها للمساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وبينت النتائج أن أهم هذه التحديات هي: التدني النسبي لخصائص المرأة العمانية: كانتشار الأمية الأبجدية، وتدني المعرفة والمهارات لديها، والنظرة التقليدية للمرأة التي اقتصر إسهامها المجتمعي على الدور الإنجابي الأسري، وعدم وعي المرأة بحقوقها الشرعية والقانونية، ونقص الخدمات المساعدة المقدمة للمرأة، والسياسات والآليات المعتمدة للنهوض بالمرأة العمانية، وتفعيل دورها في التنمية.

أما على مستوى الخليج العربي فقد أجرت نصار (٢٠٠٢) دراسة بعنوان "دور المرأة في الإدارة بمنطقة الخليج العربي" وأظهرت النتائج بأنه مع أن التقاليد الاجتماعية وطرق التربية تؤثران في اختيار الفتاة لمجالات اهتماماتها الدراسية، إلا أن هناك كثيراً من العوامل التي تساعد المرأة للوصول إلى الوظائف الإدارية العليا، منها زيادة فرص التعليم والتدريب

المتاحة أمامها، كما أن وجود حركة اجتماعية قوية تدعم وضع المرأة في المجتمع متمثل في جمعيات أهلية، أوحركات نسائية، تعمل على ضرورة تغيير وتطوير بعض القيم الاجتماعية، والتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الجنسين، إضافة إلى القدرات الذاتية والمهارية التي تمتلكها المرأة. أما أهم المعوقات التي تحول دون وصول المرأة في المناصب الإدارية العليا، فهي صراع الأدوار بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة، كذلك النظرة السلبية للمرأة، حيث غالباً ما يرفض المرؤوسون الذكور سيطرة المرأة عليهم، وهناك تفضيل موروث في معظم المجتمعات للرجل في القيادة، ولعدم وجود الرغبة عند المرأة في الالتحاق بالمناصب الإدارية العليا. وبالنسبة للتحديات التي تواجه المرأة العربية بصفة عامة في تولي المناصب القيادية، انتشار الأمية بين النساء في البلدان العربية، وبعض التقاليد التي تصور المرأة على أنَّها أم وربة منزل فقط، واختلاف عملية التنشئة الاجتماعية للذكور عن الإناث، وبعض المفاهيم الدينية السائدة، وعدم وجود تسهيلات تقدمها جهات العمل والمجتمع بشكل عام لرعاية الأسرة، وانخفاض نسبة مساهمة الإناث مقارنة بالذكور في قوة العمل، ويعد الإعلام العربي من أهم التحديات التي تواجه المرأة لاحتلالها مناصب إدارية عليا، حيث يصور المرأة على أنَّها عاطفية شديدة الحساسية.

وفي قطر قام الغانم وآخرون (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان " معوقات تولي المرأة للمناصب القيادية في المجتمع القطري" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المرأة لتوليها المناصب القيادية في المجتمع القطري، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المجتمع يتبنى رؤية معينة حول أدوار المرأة وتضعها في صورة التابع، وليس في مركز الصدارة، مما يؤثر على فرص حصولها على مناصب قيادية، كما لاتزال الصورة التقليدية للمهن المناسبة لعمل المرأة مسيطرة على ذهنية المجتمع، حيث يركزا لمجتمع على المهن الإدارية والكتابية وفي مجال التعليم، وهذا هو النمط السائد الذي تعمل فيه المرأة.

وكشفت الدراسة أيضاً عن تبني العينة لموقف معارض إلى حد ما للأدوار القيادية للمرأة، وذلك لكون المجتمع لديه صورة جاهزة محددة المواصفات لصورة المرأة، وبهذه الصورة النمطية تأثر موقف الرجل من قضية تولي زوجاتهم للمناصب القيادية، فكانت المعارضة من عدد كبير منهم، وحسب الدراسة أيضاً فقد اتضح أن أغلبية أفراد العينة يؤمنون بأن المرأة غير صالحة للعمل القيادي؛ لذا فهم يفضلون أن يكون رئيسهم رجلاً، وفي هذا تساوي الذكور والإناث.

في دراسة عبدالله (٢٠٠٨) التي بعنوان (تنمية المهارات القيادية للمرأة العاملة في الأجهزة التعليمية الحكومية بالمملكة العربية السعودية) أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه عمل المرأة، منها: المعوقات الوظيفية (مثل: محدودية المجالات الوظيفية المتاحة لها،

وضعف المواءمة بين المؤهلات التعليمية ومتطلبات سوق العمل، والمعوقات التنظيمية كالانتقال من مكان العمل وإليه، واختلاف أوضاع العمل والأجور بين القطاعين العام والخاص)، والعادات والتقاليد والأعراف التي ما زالت مغروسة في أذهان البعض من الناس، وقد تؤدي إلى الخوف والريبة والتشكيك في التحاق الفتاة وأهليتها بالوظيفة المختلطة، وكذلك الموروثات الثقافية: الناتجة من التنشئة الاجتماعية وحصول الرجل على امتيازات كانت تستبعد عنها المرأة مما يثير نظرة المجتمع الدونية ضدها في أحيان كثيرة، حتى في محيط العمل يبقى الرجل يفرض وصايته عليها في أحيان كثيرة وإن كانت أعلى رتبة منه أو أقدر منه كفاءة وخبرة.

في دراسة الغامدي (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على معوقات وصول المرأة السعودية إلى مناصب قيادية في القطاع العام، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المعوقات الثقافية ليست ذات أهمية في منع وصول المرأة إلى المناصب القيادية، كما أظهرت الدراسة أن الآراء الفقهية المتشددة نحو عمل المرأة في المناصب القيادية لا تعد عائقاَ نحو سعي النساء إلى هذه المناصب. ومن ناحية أخرى، وضحت الدراسة أن المعوقات الشخصية لها الأثر الأكبر في تعطيل وصول المرأة إلى المناصب القيادية، حيث كشفت نتائج الدراسة عن محدودية طموح المرأة وضعف رغبتها في الوصول إلى المناصب القيادية ugn على الرغم من قدرتها على التوفيق بين الأعباء الأسرية وأعباء منصبها الحالي، وعلى الرغم من حرصها على التدريب وتطوير الذات.

كما أجرى اليعقوب ووناس وطاهر (٢٠١٢) دراسة بعنوان "معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجاً)"، وقد هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون نيل المرأة العراقية القيادة الجامعية العليا والتنبؤ بالسلوك القيادي الأمثل للمرأة العراقية في التعليم العالي. وقد أسفرت النتائج على أن المرأة العراقية التي تعمل في الجامعة تعاني من العديد من العقبات التي تحول دون وصولها إلى القيادة العليا في الجامعة على اختلاف درجاتهن العلمية، حيث إنها تجد من المعيقات للتدرج الوظيفي للقيادة العليا في الجامعة في الاختصاصات العلمية أكثر منها في الاختصاصات الإنسانية، وهذا يدلل على أن فرصة المرأة في الاختصاصات الإنسانية أكثر حظوة على الرغم من هذه المعوقات.

وذكرت الحميد (٢٠١٣) أن النهوض بالقدرات القيادية للمرأة السعودية وتمكينها من المشاركة في عملية التنمية أصبح مطلباً رئيساً ترتكز عليها التوجهات التنموية للدولة وتحول الاهتمام من قضية مشاركتها إلى الدور القيادي الذي يمكن أن تقوم به في مختلف الخدمات والقطاعات، وقدمت عدة توصيات، منها التوعية وهي مسؤولية اجتماعية إدارية قيادية، بالإضافة إلى مزيد من الاهتمام بالبحوث التي تدعم

دور المـــرأة أضــف إلى ذلـــك اســـتخدام المقـــاييس والاختبارات مع تفعيل للدور الإيجابي العلمي الذي تقوم به المرأة في بيئة عملها والمجتمع مع الاهتمام بالتدريب والتطوير مع دعم تربية الذكاء الوجداني ضمنياً بالمناهج الدراسة.

وأوضـحت الـرويس (٢٠١٤) في دراسـتها الـتي بعنوان (أهم المعوقات التي تقابل تولي المرأة للمناصب القياديـة)، أن مـن التحـديات الـتي تواجـه القيـادات النسـائية في الجامعـات السـعودية التحـدي التنظيمـي، الذي يكمن في ضعف تمثيل القيادات النسائية في اللجان والمجالس الإداريـة، ومحدوديـة الصـلاحيات الممنوحـة لهـن، والمركزيـة في اتخـاذ القـرارات في كـثير مـن الجامعات، وضعف مستوى المشاركة النسائية في رسم الخطـط الإسـتراتيجية، إضـافة إلى ضـعف قنـوات الاتصـال مـع القيـادات الرجاليـة، وذلـك بالإضـافة للتحـدي الاجتمـاعي، فـالمجتمع لا يتقبـل تـولي المـرأة للمناصب القيادية، كما أن هناك ضعف ثقة في قدراتها القيادية، ونظرة سلبية لخروجها إلى الاجتماعات بعد انتهـاء الـدوام الرسمـي، كـذلك هنـاك التحـديات الشخصية، هذا التحدي يتمثل في ضعف الثقة بـالنفس لـدى المـرأة في المجتمـع الـذكوري، والضـغوط الـتي تواجهها للموازنة بين المسؤوليات الأسرية والعملية، إضافة إلى العوامل البيولوجية لها وتأثيرها في استمرار وجودها في الميدان. كذلك هناك التحديات المادية التي تتمحور في عدم توافر التجهيزات اللازمة في أماكن القطاعـات النسـائية، ومحدوديـة الصـلاحيات الماليـة الممنوحة لـلإدارات النسائية، وميل المسؤول للاهتمام بمبـاني الأقسـام الرجاليـة لكونهـا واجهـة إعلاميـة. والتحـدي الخـامس يكمـن في الكفـاءات، مبينـة ذلـك بضـعف المهـارات الإداريـة اللازمـة لممارسـة القيـادة، وضعف برامج التأهيل والتدريب للقيادات النسائية، ونقص الخبرة الإدارية للقيادات النسائية، إضافة إلى قلة الدراية بالأنظمة واللوائح التي تحكم العمل.

في السياق ذاته أوضحت الفايز (٢٠١٤) في دراستها (الـتمكين الإداري للقيـادات النسـائية في الجامعـات السـعودية: الواقـع والتحـديات) إن مسـتوى الـتمكين الإداري للقيـادات النسـائية في جـامعتي الملـك سـعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية يعد متوسطاً، بحسب مـا أكدتـه نتـائج الدراسـة، وذلـك يعـود لنظـرة المجتمـع الذكوريـة للقيـادة وأن تـولي المناصـب القياديـة يقتصـر على الرجل دون المرأة.

كما ذكرت التويجري (٢٠١٤) في دراستها (الـتمكين الـوظيفي للقيـادات الأكاديميـة النسـائية في الجامعـات السعودية) أن مـن أبـرز مـا يعيـق تـولي المـرأة للمناصب القيادية في القطاعات الأكاديمية هو عدم التمكين الإداري حيث إن المرأة لا تستطيع اتخاذ قرار فيما يتعلق بالعمل دون الرجوع للقائد الرجل مما يجعل المرأة تعزف عن أخذ المنصب القيادي الذي يعيق حريتها في اتخاذ القرار بسبب النظرة المجتمعية القاصرة، التي ترى أن المرأة غير قادرة على اتخاذ قرار دون الرجوع لرأي الرجل.

أبرزت النتائج في دراسة الشمري (٢٠١٤) التي بعنوان (المرأة والعمل الإداري التربوي في الجامعات السعودية "جامعة حائل أنموذجاً" أن هناك انخفاضاً في معدل المناصب الإدارية التي تشغلها المرأة السعودية مقارنة بعدد النساء العاملات وأعزت الباحثة ذلك إلى عدد من الصعوبات منها ما يتعلق بالصعوبات البيئية نتيجة الثقافة الاجتماعية. ومنها ما يرتبط بالعادات والتقاليد الأسرية وتربية الأطفال والوفاء بالالتزامات المنزلية والزوجية ومنها ما يتعلق بمكان ومحيط العمل. كما أن هناك عوامل خاصة بالمرأة تعيق عملية ترقيتها، مثل الأعمال المرتبطة بالسفر إلى أماكن أخرى، وكذلك ارتباطها بالزواج، وكثرة عدد الأطفال، كما أن المرأة مازالت تعاني من نظرة تمييزية من قبل مديرها في العمل، التي أكدتها نتائج المحور الثاني للأداة، وهي العوامل المرتبطة بالعوامل المهنية.

ذكر بن سالم (٢٠١٤) فيما يتعلق بإعطاء المرأة الفرصة كاملة للمساهمة الفاعلة في مدخلات ومخرجات عملية التنمية من خلال إعادة توزيع الأدوار بين الرجل والمرأة في المجتمع، من منطلق مفهوم المشاركة، ووقف سياسة التمييز وإيجاد بيئة عادلة تتحقق من خلالها مبادئ المساواة بينهما أمام القانون، ولا سيما أن الزيادة والتوسع في المؤهلات والكفاءات النسائية لدينا يسيران في شكل أفقي ولا يرتفعان رأسياً بصورة مماثلة، ولعل من أبرز المعوقات في تولي المرأة منصب الوزارة - مثلاً – في مجتمعنا هو ما يتعلق بالاجتهاد الديني والنظرة المجتمعية حيالها.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قام Ononiwu (٢٠٠١) بدراسة بعنوان "التحديات التي تواجه المرأة للوصول إلى مواقع إدارية عليا: دراسة حالة"، وهدفت إلى تحديد العوامل والتحديات التي تؤثّر في وصول المرأة إلى المراكز الإدارية العليا في جامعة متشغن، وإلى معرفة عوامل التقدم الذي حققته المرأة للوصول إلى الموقع الإداري المتقدم منذ بداية الثمانينات. كما هدفت إلى التعرف إلى ما إذا كانت العوامل المعززة والتحديات التي تواجهها المرأة تختلف عما توصل إليه الباحثون المهتمون بقضايا عدم وصول المرأة إلى المواقع الإدارية العليا في التربية. وكذلك هدفت إلى التعرف إذا كان هناك أثر للعوامل الديموغرافية، والمؤهل العلمي، والأدوار النمطية حسب الجنس والمواقع الإدارية السابقة، والخبرات التعليمية المهنية وخبرات تعليمية أخرى، واستخدام الشبكات المهنية، وسلوكيات وأفعال سلبية كونها امرأة في وصول المرأة إلى مواقع إدارية عليا. وأوضحت نتائج الدراسة أن النساء الإداريات يدركن أن وصولهن مكسب كبير، ويعتقدن أيضاً أنه يجب إيجاد نسبة متوازنة بين الرجل والمرأة، كما أنه يجب التخلص من الأنماط الجنسية الاجتماعية، التي لها دور كبير في الحد من وصول المرأة إلى المواقع القيادية.

وفي بريطانيا أجرت Coleman (2001) دراسة عن المديرات في بريطانيا وويلز بعنوان "الإدارة والقيادة

التربوية في المدارس الثانوية في بريطانيا وويلز"، للتعرف على الأسباب التي تقف عائقا أمام وصول المرأة إلى مركز مدير مدرسة ثانوية، وقد بينت نتائج الدراسة: أن من أسباب عدم وصول المرأة إلى موقع مدير مدرسة، المسؤوليات العائلية، فالمرأة هي المسؤولة الأولى عن الواجبات المنزلية، كالتنظيف والطبخ وشراء الاحتياجات المنزلية. وهي أيضاً مسؤولة عن كبار السن، وعن الأطفال: حيث من الصعوبة بمكان إيجاد من يتابع الأطفال وخاصة من هم في عمر ١٠ -١٤ سنة. كذلك فإن إستراتيجية العمل تعدُّ أحد عوائق تولي المرأة للمناصب القيادية كما ذكرتها الدراسة حيث اتخذ كثير من النساء، إستراتيجية للقيام بدور واحد في بداية زواجهن، ألا وهو الدور الإنجابي، ففضلن العناية بأطفالهن في البداية، وبعد أن يكبر الأطفال يمارسن العمل خارج المنزل، وهناك عدد من النساء كن يعملن بوظيفة جزئية، وبذلك فإنهن يبررن سبب عدم توليهن مركز مدير للتقدم في العمر. وهذا الدور الإنجابي أدى في بعض الأحيان إلى أخذ الإجازات الطويلة: مثل إجازات الأمومة، أو إجازة طويلة للعناية بالأطفال، أو إعارة إلى مكان وظيفي آخر، مما جعلهن يتأخرن في الحصول على وظيفة مديرة مدرسة. بالإضافة للعوائق السابقة، فهناك عوائق مؤسسية فالكثير يؤمنون بأن المرأة لا تستطيع أن تكون مديرة ناجحة، وذلك بسبب ظروفها العائلية، والثقافة السائدة بأن المدارس المختلطة يجب أن يديرها رجل. كذلك فهناك التمييز الخفي القائم على أساس الجنس، فبالرغم من أن القوانين لا تميز بين المرأة والرجل، إلاَّ أن النساء ما زلن يؤكدن على وجود هذا التمييز. وإلى وجود ما يعرف بالثقافة الذكورية في المدارس الثانوية، حيث يعتقد أن القوة الذكورية كقوة مؤسسية تعمل على تهميش المرأة واستبعادها. أيضاً ثقة المرأة المتدنية بنفسها تعدُّ أحد عوائق حصولها على منصب مديرة المدرسة كما ذكرت الدراسة حيث إن ثقة الرجل بنفسه أعلى بكثير من ثقة المرأة بنفسها، بالرغم من أن المؤهلات التي تمتلكها المرأة أكثر من مؤهلات الرجل، ولكن ضعف ثقتها بنفسها تحول دون أن تتقدم لطلب وظيفة مدير. أيضاً عدم وجود أقرباء للإناث في مركز قوة قد يكون عائقاً بارزاً في عدم وصول المرأة. وكذلك النمطية التي تعتبر من المحددات الرئيسة لتقدم المرأة، فأصحاب القرار رجال، وهم لا يعينونها لأنَّها امرأة فقط، وهذا النوع من التنميط يحدد للمرأة المواقع التي يمكن أن تصلها، إضافة إلى تنميط تفكيرها، منذ الطفولة، فتنشأ وهي لا تهتم بإيجاد وظيفة بلب العمل المنزلي. كما أن هناك اعتقاداً سائداً، وهو أن المرأة يجب أن تكون أفضل من الرجل بكثير لتستطيع أن تحصل على عمل.

تعقيب على الدراسات السابقة

لقد تعددت الدراسات السعودية والعربية والأجنبية، ولكن على الرغم من اختلاف الثقافات بين

الدول، إلاَّ أن الدراسات بينت أن وضع المرأة في العالم متشابه، فالتمييز ضد المرأة موجود في معظم الدول، مما يحول دون وصولها إلى المواقع القيادية، لذلك نجد أن معظم الدراسات التي بحثت موضوع المرأة القيادية تحاول التعرف على المعوقات التي تحول دون وصول المرأة، وكذلك التعرف إلى خبرة القياديات.

ويمكن تلخيص العوامل المشتركة في الدراسات فيما يلي:

١. ركَّزت الدراسات على المعوقات التي تحول دون وصول المرأة إلى المراكز القيادية، وقد أكدت معظم الدراسات على أن العادات والتقاليد من أهم المعوقات.

٢. اعتبرت الدراسات أن المرأة هي معوق أساسي في تقدمها، فثقتها بنفسها مازالت متدنية نتيجة التنشئة الاجتماعية، فهي تعتقد أنَّها غير قادرة على تحمل المسؤولية والرجل هو الأقدر على ذلك.

٣. اعتبرت الدراسات أن الدور الإنجابي للمرأة والمسؤوليات الأسرية، وتربية الأطفال مسؤولية كبيرة أمام المرأة، إضافة إلى الأعمال المنزلية، وهي معوقات أساسية.

٤. بينت الدراسات أن الرجل هو صاحب القرار في الترشيح للمناصب القيادية العليا، وبما أنه مازال يعتقد أن المرأة هي الأضعف، ولا تستطيع اتخاذ قرارات وعليها أن تهتم بأسرتها، فإنه يقوم بترشيح رجل آخر.

٥. على الرغم من المعوقات التي تواجه المرأة، إلاَّ أن هناك من استطاعت أن تتبوأ مواقع قيادية، فالمرأة بشكل عام، والعربية بشكل خاص، تمتلك مؤهلات تعليمية عالية ومهارات قيادية، كالقدرة على الاتصال الفعال وفن الحوار. كذلك تتميز بالشخصية المتزنة والمصداقية العالية والالتزام، مما يجعلها قيادية متميزة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
- تمت الاستعانة بالدراسات السابقة في وضع محاور معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا مما ساعد في عرض الإطار النظري، وبالتالي إنشاء استبانة الدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تعتبر من أوائل الدراسات التي تناولت موضوع معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا فهي مكملة لما سبقها من دراسات.
- أعدت الدراسة الحالية بغرض طرح تصور مقترح لمواجهة المعوقات التي تحد من تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا وليس الاقتصار فقط على طرح المعوقات كما في الدراسات السابقة.
- قدمت الدراسة تصوراً شاملاً وكاملاً يصلح بأن يكون بمثابة مرشد للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن التساؤل الأول، فإن الدراسة اتبعت الخطوات المنهجية الآتية:

١ – الاطلاع على عدد من المصادر والمراجع، والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع تبوء المرأة للمناصب القيادية، وما يتصل به من أدوار وحقوق وقضايا.

٢ أعداد استبانة خاصة بأبرز المعوقات الاجتماعية والأسرية والشخصية والإدارية وذلك بالاستفادة من الدراسات والمراجع السابقة.

٣ – التحقق من ثبات الاستبانة، ثم الشروع في توزيعها على عينة الدراسة.

٤ – إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، وعرض النتائج وتفسيرها، وبالتالي الإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن التساؤل الثاني، فإن الدراسة اتبعت الخطوات المنهجية الآتية:

١ – في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الإجابة عن السؤال الأول، تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وإعداد تصور مقترح في سبيل التغلب على المعوقات، وهو يضم عدداً من التوصيات والمقترحات.

٢ - الرجوع للمصادر والمراجع، والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي تمت الاستعانة بها في كتابة الاستبانة للخروج بتوصيات ومقترحات التصور.

أدوات الدراسة

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة (استبانة) وذلك للتعرف على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا في العمل. ولقد اشتملت الاستبانة على عدة محاور منها المعوقات الأسرية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الشخصية، واشتملت الاستبانة على تعريف بالاستبانة لعينة البحث، والطلب منهن الإجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية.

قيست آراء عينة البحث حول درجة وجود المعوقات على مقياس مكون من خمس درجات، ١= منخفضة جداً، ٢= منخفضة، ٣=متوسطة، ٤= عالية، ٥= عالية جداً. وقد تم جمع آراء عينة البحث حول معوقات تولي المرأة في السعودية للمناصب القيادية العليا.

صدق الاستبانة

ويقصد به قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه وقد تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة بالطريقة الآتية:

أ–صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٦) من أساتذة الجامعات السعودية لإبداء آرائهن في مدى وضوح بنود الاستبانة ومناسبتها للمجال الذي وضعت من أجله ومدى تغطية الاستبانة لكافة المعوقات وطلب

منهن إبداء آرائهن من حذف أو إضافة أو تعديل حسبما يرينه مناسباً، وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمات، تم حذف بعض العبارات المكررة، وتعديل بعضها مع صياغته. وبذلك، فإن الاستبانة تقيس الغرض الذي وضعت من أجله.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما يوضِّح جدول (١).

جدول (١). معاملات ألفا كرونباخ لكل من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	١٠	٠.٩٤٦
المحور الثاني	١٧	٠.٨٨٧
المحور الثالث	٦	٠.٩١٥
المحور الرابع	١٩	٠.٨٧٦
مجموع فقرات الاستبانة ككل	٥٢	٠.٩٥١

يتضح من جدول (١) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (٠.٨٧٦)، وأن معامل الثبات الكلي (٠.٩٥١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به الوصفي التحليلي: "هو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها" (أبو سريع، ٢٠٠٤).

وكان ذلك في ضوء الخطوات الآتية:

١. دراسة الأدبيات المرتبطة بمعوقات تولي المرأة العربية بصورة عامة والمرأة السعودية بصورة خاصة للمناصب القيادية العليا.
٢. تحديد معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية.
٣. وضع تصور مقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمد في معالجة البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). في تحليل بيانات الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية ومستوياتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

١. ما معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا؟

لمعرفة معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا، قامت الباحثة بحسب المتوسطات

الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة الأربعة وهي المعوقات الأسرية، المعوقات الاجتماعية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الشخصية، وبينت النتائج ما يلي:

جدول (٢). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعوقات الاسرية لتولي المرأة السعودية لمناصب قيادية عليا.

التسلسل كما في الاستبانة	العبارات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
	المعوقات الأسرية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
4	عاداتنا الأسرية تستوجب الاهتمام بمتطلبات البيت أكثر	٢١١	٩٤	٨٨	٤٣	٣١	٣.٨٨	١٠	عالية
3	لو أجبرت على إشغال الوقت عن متطلبات البيت، فإنني لا أرضى بذلك	١٥٢	١٤٨	١٠٦	٤٠	٢١	٣.٧٩	٩	عالية
5	لا أرغب بترك البيت لوقت أطول من اللازم	١٤٣	١٤٥	١١٣	٥٥	١١	٣.٧٦	٨	عالية
10	تولي عمل إداري عالٍ قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الأسرية	١٢٥	١٢٦	١٢٦	٥٩	٣١	٣.٥٥	٧	عالية
8	كوني في الإدارة، فإن الوقت الذي أبذله كبير فما بالك في العمل في الإدارة العليا	٨٣	١٣٨	١١٧	١٠٥	٢٤	٣.٣٢	٦	متوسطة
7	أعتقد أن المرأة وجدت للبيت فحسب	٦٧	١٣٧	١٥٨	٧٩	٢٦	٣.٣٠	٥	متوسطة

تابع جدول (٢).

التسلسل كما في الاستبانة	العبارات المعوقات الأسرية	الاستجابات عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
1	إن مشاغل الحياة الأسرية تعيقني عن التفكير بتولي سلطة إدارية عليا.	63	145	138	90	31	3.25	4	متوسطة
6	جربت العمل على الإدارة العليا إلا أنها سببت لي المشاكل في البيت	66	145	126	94	36	3.24	3	متوسطة
9	العمل الإداري يجعلني أتصرف كرجل في البيت	50	116	178	93	30	3.13	2	متوسطة
2	الاحتياجات التي ينبغي توفيرها لأولادي تجعلني أهتم بأسرتي أكثر.	٤٦	١٤٠	١٥١	٨٥	٤٥	٣.١٢	١	متوسطة
المحور ككل		1006	1334	1301	743	286	3. 40	متوسط حسابي عالٍ	

من الجدول (٢) يتضح بان أبرز المعوقات الأسرية التي تعيق المرأة السعودية من تولي المناصب القيادية العليا، هي العادات الأسرية التي تستوجب الاهتمام بالبيت أكثر، حيث كان المتوسط الحسابي لهذه العبارة هو ٣.٨٨، يليها اهتمام المرأة بالبيت حيث كان المتوسط الحسابي لعبارة (لو أجبرن على إشغال الوقت عن متطلبات البيت فإنهن لا يرضين بذلك) ٣.٧٩، كذلك بلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٦) لعبارة لا أرغب بترك البيت لوقت أطول من اللازم مما يعيق تفكير المرأة السعودية في تولي مناصب إدارية عليا ومن ثم عبارة تولي عمل إداري عالٍ قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الأسرية وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٥). بصورة عامة، فالمعيقات الأسرية تعد من أبرز معيقات تولي المرأة السعودية لمناصب قيادية عليا.

وهذا ما يتوافق مع دراسة شقم (٢٠٠١)، ودراسة وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني

بسلطنة عمان (٢٠٠٩)، حيث وضحت بأن العلاقات الأسرية تعد من أبرز ما يعيق المرأة في العالم العربي من تولي مناصب إدارية عليا. وأيضاً يتفق مع دراسة نصار (٢٠٠٢) حيث ذكرت بأن صراع الأدوار ما بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة يعيق المرأة للتطلع في مناصب إدارية أعلى.

جدول (٣). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعوقات الاجتماعية لتولي المرأة السعودية لمناصب قيادية عليا.

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات اجتماعية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
12	محدودية مجالات عمل المرأة السعودية.	١٨٠	١٣٥	٩٨	٤٢	١٢	٣.٩٢	١٧	عالية
14	لكون المجتمع يتسم بالمحافظة ولا يرضى تولي المرأة للمناصب القيادية العليا خاصة في وجود الرجال.	١٤٢	١٥٧	١٢١	٣٩	٨	٣.٨٣	١٦	عالية
3	عدم تقبل المجتمع لترشيح المرأة لمناصب إدارية عليا	٨٧	١٦٤	١٦١	٤٩	٦	٣.٥٩	١٥	عالية
2	نظرة المجتمع للمرأة كربة بيت فقط	١٢٥	١٢٦	١٢٦	٥٩	٣١	٥٥.٣	١٤	عالية
15	اعتقد أن العادات والتقاليد تحكمنا نحن النساء.	١٠٣	١٥١	١١٨	٧٨	١٧	٣.٥٢	١٣	عالية
4	ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة.	١٠٣	١٥١	١١٨	٧٨	١٧	٣.٥١	١٢	عالية
17	المجتمع ينظر للمرأة نظرة دونية.	١٠٣	١٥١	١١٨	٧٨	١٧	٣.٥٠	١١	عالية
10	رفض الرجل لنجاح المرأة وتقلدها المناصب العليا.	٧٤	١٥٢	١٥٧	٧١	١٣	٣.٤٣	١٠	عالية
16	شعور الرجل بالخجل لأن تقوده امرأة.	٨٣	١٣٨	١١٧	١٠٥	٢٤	٣.٣٢	٩	متوسطة
7	العادات والتقاليد غير مشجعة لقيادة المرأة.	٥٥	١٤٨	١٦٠	٨٦	١٨	٣.٢٩	٨	متوسطة

تابع جدول (٣).

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات اجتماعية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
13	التنشئة الاجتماعية للمرأة التي تميز الرجل عن المرأة.	٩٠	١٠٧	١٤٦	٩٣	٣١	٣.٢٨	٧	متوسطة
6	وجود تفاوت في المكانة الاجتماعية بين الرجل والمرأة.	٦٧	١٣١	١٥٦	٩٠	٢٣	٣.٢٧	٦	متوسطة
1	المجتمع لا يوفر الحرية للمرأة في التصرف للتنقل بأماكن تستوجبها الإدارة	٥٩	١٠١	١٥٨	١١٦	٣٣	٣.٠٨	٥	متوسطة
9	الفهم الخاطئ للدين، والمعتقدات التي تحد من قدرة المرأة على القيادة.	٦٢	٨٤	١٧١	١١٨	٣٢	٣.٠٦	٤	متوسطة
8	قلة الفرص التي يوفرها المجتمع لتطور المرأة.	٥٨	١٠٤	١٤٦	١١٤	٤٥	٣.٠٣	٣	متوسطة
5	العاملون لا يتقبلون أن تقودهم امرأة	٤٦	١٠٦	١٤٧	١٢٤	٤٤	٢.٩٧	٢	متوسطة
11	الأهل أو الزوج يعارضون تولي المرأة مناصب قيادية.	٤٢	١١٠	١٣٤	١١٨	٦٣	٢.٨٩	١	متوسطة
المحور ككل		١٤٧٩	٢٢١٦	٢٣٥٢	١٤٥٨	٤٣٤	٣.٨٤	متوسط حسابي عالي	

يلاحظ من جدول (٣) بأن أبرز المعوقات الاجتماعية لتولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا حسب وجهة نظر عينة البحث هي: محدودية مجالات عمل المرأة السعودية حيث مثل المتوسط الحسابي لهذه العبارة ٣.٩٢، يليها كون المجتمع يتسم بالمحافظة ولا يرضى تولي المرأة للمناصب القيادية العليا خاصة في وجود الرجال يثمثل المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٣.٨٣) ومن ثم عدم تقبل المجتمع لترشيح المرأة لمناصب إدارية عليا بمتوسط حسابي (٣.٥٩) ويليها نظرة المجتمع للمرأة كربة بيت، وذلك بمتوسط حسابي

جدول (٤). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعوقات المتعلقة بالخبرة الإدارية لتولي المرأة السعودية لمناصب قيادية عليا.

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات متعلقة بالخبرة الإدارية	عالية	عالية جداً	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٦	من المستحيل التفكير بالإدارة العليا للمرأة خاصة وعامل الوساطة متوفر.	٢٠١	١٣٨	٧٢	٣٦	٢٠	٣.٩٩	٦	عالية
٥	هنالك منه ومحدد مسبقاً للإدارة العليا مستبعدين فيها المرأة نهائياً.	١٤١	١٥٣	١٠٦	٥٤	١٣	٣.٧٦	٥	عالية
٤	العلاقات العامة هي التي تحدد من يتولى الإدارة العليا.	١١٨	١٢٤	١٢٤	٦٥	٣٦	٣.٤٨	٤	عالية
١	جربت الإدارة إلا أنني هزمت بسبب المعلومات التي أفتقر إليها.	٧٨	١٧٠	١٣٧	٦٣	١٩	٣.٤٧	٣	عالية
٢	علاقاتي بمسؤولي الإدارة العليا المحدودة تحول عن التفكير بتولي مناصب إدارية عليا.	٧٤	١٤٩	١٤٦	٨٥	١٣	٣.٤٦	٢	عالية
٣	لا أملك علاقات جيدة في العمل تؤهلني للمناصبا لعليا.	٥٣	١١٤	١٧٩	٩٢	٢٩	٣.٤٥	١	متوسطة
المحور ككل		٦٦٥	٨٤٨	٧٦٤	٣٩٥	١٣٠	٤.٦٤		عالية جداً

(٣.٥٥) يليه العادات والتقاليد التي تحكم النساء حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٣.٥٢) ومن ثم ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة، وذلك بمتوسط حسابي للعبارة (٣.٥١). ولقد توافقت هذه النتائج مع دراسة الغانم (٢٠٠٨) ودراسة اليعقوبي ووناس وطاهر (٢٠١٢) حيث اتضح بأن مما يعيق تولي المرأة لمناصب قيادية هو تبني رؤية معينة حول أدوار المرأة التي تضعها في صورة التابع وكذلك اقتصار عمل المرأة على مجالات محددة كالتعليم والمجالات الكتابية.

يلاحظ من جدول (٤) أن أبرز معوقات الخبرة الإدارية لتولي المرأة السعودية للمناصب القيادية، هي العلاقات العامة وعلاقات العمل وذلك بمتوسط حسابي ٣.٩٩ ومن عينة البحث من يرين بأنهن الكمن هو محدد مسبقاً للإدارة العليا مستبعدين فيها المرأة نهائياً، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٧٦). وهذاما يتفق مع دراسة Coleman (٢٠٠١) حيث وضحت بأن عدم وجود أقرباء للإناث في مركز قوة قد يكون عائقاً بارزاً في عدم وصول المرأة. وكذلك النمطية التي تعتبر من المحددات الرئيسة لتقدم المرأة، فأصحاب القرار رجال، وهم لا يعينونها، لأنَّها امرأة فقط.

جدول (٥). المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعوقات الشخصية لتولي المرأة السعودية لمن اصب قيادية عليا.

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات شخصية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
4	ضعف قدرة المرأة على المواجهة والتحدي.	٢١١	٩٤	٨٨	٤٣	٣١	٣.٨٨	١٩	عالية
3	ضعف مقاومة المرأة للضغوط النفسية.	١٥٢	١٤٨	١٠٦	٤٠	٢١	٣.٧٩	١٨	عالية
6	التأثيرات النفسية والتغييرات الجسدية للحمل والولادة.	١٥٢	١٤٨	١٠٦	٤٠	٢١	٣.٧٦	١٧	عالية

تابع جدول (٥).

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات شخصية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١٣	قلة مشاركة المرأة العاملة في البرامج التدريبية أثناء الخدمة	٧٤	١٥٢	١٥٧	٧١	١٣	٣.٤٣	١٦	عالية
٥	تعرض المرأة لصراع الأدوار (ابنة/ زوجة/ أم/موظفة) وانعكاساتها النفسية السلبية عليها.	١٠٠	١٠٣	١٧٣	٦٤	٢٧	٣.٤٠	١٥	عالية
١٤	اعتذار المرأة عن قبول الفرص المتاحة لها.	٦٦	١٤٥	١٢٦	٩٤	٣٦	٣.٣٤	١٤	متوسطة
١٩	مجرد التفكير بإدارة منصب ما يخيفني	٩٠	١٠٧	١٤٦	٩٣	٣١	٣.٢٩	١٣	متوسطة
٨	ضعف الثقافة الإدارية لدى المرأة.	٩٠	١٠٧	١٤٦	٩٣	٣١	٣.٢٨	١٢	متوسطة
١٦	قصور النظرة الشمولية لدى المرأة وتركيزها على الجزئيات	٦٧	١٣١	١٥٦	٩٠	٢٣	٣.٢٧	١١	متوسطة
١	ضعف الموضوعية لدى المرأة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل	٦٦	١٤٥	١٢٦	٩٤	٣٦	٣.٢٤	١٠	متوسطة
٢	ضعف ثقة المرأة بقدرتها على اتخاذ القرارات الصحيحة	٤٦	١٤٠	١٥١	٨٥	٤٥	٣.١٢	٩	متوسطة
٧	قلة متابعة المرأة لتعليمها العالي مقارنة بالرجل.	٧٤	١٣٥	١٣٩	٩٧	٢٢	٣.٣	٨	متوسطة
١١	ضعف وجود الدافع والرغبة لدى المرأة في تبوء موقع أعلى.	٥٩	١٠١	١٥٨	١١٦	٣٣	٣.٠٨	٧	متوسطة

تابع جدول (٥).

العبارات		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية	مستويات المتوسط الحسابي
التسلسل كما في الاستبانة	معوقات شخصية	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١٥	ضعف إدراك المرأة لدورها وأهميتها في المجتمع.	٦٢	٨٤	١٧١	١١٨	٣٢	٣.٠٧	٦	متوسطة
١٠	عقدة الخوف الدائم من الفشل في التقدم والتطور لدى المرأة.	٦٢	٨٤	١٧١	١١٨	٣٢	٣.٠٦	٥	متوسطة
١٨	إن المرأة تحكمها العواطف وذلك يحول دون الضبط	٥٨	١٠٤	١٤٦	١١٤	٤٥	٣.٠٢	٤	متوسطة
٩	ضعف قدرة المرأة على تحمل مسؤولية العمل القيادي.	٤٩	٩٣	١٦٠	١١١	٥٤	٢.٩٤	٣	متوسطة
١٢	ضعف الحزم الإداري للمرأة.	٤٢	١١٠	١٣٤	١١٨	٦٣	٢.٨٩	٢	متوسطة
١٧	خوف المرأة من المطالبة بحقها.	٤٩	٩٣	١٦٠	١١١	٥٤	٢.٥٢	١	منخفضة
المحور ككل		١٥٦٩	٢٠١٣	٢٤٢٣	١٦١٦	٦١٤	٤.٤٢		عالية جداً

يلاحظ من جدول (٥) بأن أبرز المعوقات الشخصية لتولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا حسب آراء عينة البحث هي:

ضعف قدرة المرأة على المواجهة والتحدي وذلك بمتوسط حسابي (٣.٨٨) يليها عبارة ضعف مقاومة المرأة للضغوط النفسية بمتوسط حسابي (٣.٧٩) كما أن التأثيرات النفسية والتغييرات الجسدية للحمل والولادة يعد من المعوقات الشخصية للمرأة لتولي المناصب الإدارية العليا وذلك بمتوسط حسابي (٣.٧٦). كما أن هناك من عينة البحث من ترى أن قلة مشاركة المرأة العاملة في البرامج التدريبية أثناء الخدمة من عوائق توليها للمناصب القيادية العليا بمتوسط حسابي (٣.٤٣). بالإضافة لذلك فإن عبارة تعرض المرأة لصراع الأدوار (ابنة/زوجة/أم/موظفة) وانعكاساتها النفسية السلبية عليها يعيق توليها للمناصب الإدارية العليا حازت على متوسط حسابي (٣.٤٠)، اعتذار

المرأة عن قبول الفرص المتاحة لها بمتوسط حسابي (٣.٣٤).

وهذه النتائج تتوافق مع دراسة Coleman(٢٠٠١) ودراسة نصار (٢٠٠٢) حيث وضحت الدراستان أن ضعف ثقة المرأة في نفسها وصراع الأدوار بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة يعد من أبرز العوائق الشخصية لتولي المرأة للمناصب القيادية.

ونستخلص من النتائج السابقة إجابة السؤال الأول للدراسة بأن أبرز المعوقات التي تعترض طريق المرأة السعودية لتولي المناصب القيادية العليا هي المعوقات الإدارية بمتوسط حسابي عالٍ جداً للمحور ككل (٤.٦٤) يليها المعوقات الشخصية بمتوسط حسابي عالٍ جداً أيضاً للمحور ككل (٤.٤٢) ومن ثم المعوقات الاجتماعية بمتوسط حسابي عالٍ للمحور (٣.٤٨) وأخيراً المعوقات الأسرية بمتوسط حسابي للمحوركك (٣.٤٠).

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

٢. ما التصور المقترح في سبيل التغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية؟

مما سبق ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ أنها قد أكدت على أهمية دور المرأة و توليها لمناصب إدارية عليا في تطوير المجتمع السعودي وأهميته كمدخل في الخطط التنموية، كل ذلك ولد القناعة بأهمية وجود تصور مقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة في السعودية للمناصب القيادية العليا ليكون معيناً لتفعيل دور المرأة في التنمية الاجتماعية تفعيلاً يحقق أهداف المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع على مختلف فئاته، وذلك بالاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وبحيث يكون هذا التصور أكثر فعالية ومرونة، وبما يتناسب وطبيعة وجغرافية البيئة السعودية.

التصور المقترح

وبناءً على ما سبق فقد وضعت الدراسة تصوراً مقترحاً في سبيل التغلُّب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية على النحو الآتي:

- **نتائج الدراسة الميدانية:** أظهرت وجود معوقات تعوق وصول المرأة لمناصب قيادية في الإدارة العليا مما يتطلب وضع تصور مناسب للتفعيل.
- **منطلقات التصور المقترح:**

١. المنطلق الإسلامي: الرجل والمرأة متساويان شرعاً في التحصيل العلمي بصفة عامة والتفقه في العلم الشرعي بصفة خاصة، وفي الوقت نفسه مطالبان بنقل هذه العلوم والمعارف بالوسائل التعليمية والتدريبية المتاحة لكل منهما، كما أن للمرأة كامل أهليتها الشرعية في البيع والشراء والتجارة وإدارة أعمالها الإدارية بنفسها، ولنا في أم المؤمنين خديجة -رضي الله عنها - وفي رسول الله القدوة الحسنة. والدين الإسلامي يحث على أن تدير المرأة نفسها بنفسها متى ما توافرت الكفاءات الإدارية من النساء؛ لذلك اتجهت

الدول الإسلامية لفتح المجال للمرأة لإدارة شؤونها بدلاً أن تدار عن بعد بواسطة الرجال، والمرأة مديرة وقائدة ناجحة في مجالات التدريس والتربية والطب، وبالذات التخصصات الطبية المتعلقة بأمراض النساء (البلوشي، ٢٠١٥).

٢. المنطلق المحلي: إيمان المسؤولين في المملكة العربية السعودية بأهمية الدور الذي تؤديه المرأة في تقدم المجتمع ونهضته. كما أنه من المعلوم أن إشراك المرأة تنموياً شرط من شروط تحقق التنمية الشاملة لذلك فإنه من العدل والإنصاف العمل على إزالة كلما يمثل عائقاً ثقافياً لتنمية المرأة، كما أن أحد أهم مطالب التنمية الاقتصادية هو إحداث وعي وتغيير جذري في المفاهيم السائدة المتعلقة بالمرأة بما في ذلك مفاهيم المرأة نفسها بما يتعلق بأدوارها وصورتها النمطية ومظاهر التمييز ضدها ومساواتها وظيفياً بزملائها الرجال.

٣. المنطلق العالمي: اتجاه الدول نحو دمج المرأة في عملية التنمية، من خلال تمكينها وبناء قدراتها لتصبح على مستوى عالٍ من العلم والمعرفة، والعمل على التغلب على المعوقات التي تحول دون وصوله المستويات إدارية عليا لتتمكن من المشاركة الفاعلة في بناء مجتمعها.

□ **أهداف التصور المقترح**: ومن أبرز تلك الأهداف:

١. تحديد الآليات المناسبة للتغلُّب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا.

٢. التأكيد على تنمية ثقافة عمل المرأة السعودية في المناصب القيادية العليا.

٣. تشجيع المرأة السعودية للمشاركة في عملية صنع القرار في مجال عمله.

٤. تغيير رؤية المجتمع حول تولي المرأة للمناصب القيادية العليا من خلال اتباع الأساليب العلمية والتربوية وبما يتناسب مع التطور العالمي والمؤثرات الخارجية.

٥. إيجاد الحلول المناسبة للمعوقات التي قد تواجه تطبيق آليات هذا التصور المقترح.

□ **مكونات التصوُّر المقترح وآليات تنفيذه:** وقد تكونت مكوناته من محوري الدراسة الميدانية، ومن خلال:

١. تحديد معوقات تولي المرأة للمناصب القيادية العليا في المجتمع السعودي.

٢. التغلُّب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب الإدارية العليا (معوقات تتعلق بالحياة الأسرية، معوقات اجتماعية، معوقات تتعلق بالخبرة الإدارية، معوقات شخصية تتعلق بالمرأة نفسها).

□ **متطلبات التصور المقترح**: ويمكن التغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا ذلك من خلال:

١) تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو عمل المرأة في مناصب إدارية عليا ليصبح جميع

المواطنين على اختلاف فئاتهم العمرية والاجتماعية على وعي بأهمية الدور الذي تؤديه المرأة في تطوير المجتمع، ويمكن تحقيق هذا الوعي عن طريق وسائل الإعلام، وعن طريق إثراء المناهج الدراسية بقصص نجاح نساء عبر التاريخ وحول العالم في النهوض بمجتمعاتهن.

٢) توفير وتطوير القدرات: ويمكن تحقيق ذلك من خلال توافر الإمكانات والطاقات المختلفة المادية منها، والبشرية، والتنظيمية، وذلك حتى يمكن تطوير قدرات المرأة العاملة، وبالتالي زيادة ثقتها بنفسها في تولي المناصب الإدارية العليا.

٣) قوة الإرادة: لا بد من ضمان توافر قوة الإرادة لدى المرأة العاملة في تولي مناصب إدارية أعلى وعلى جميع المستويات الإدارية العليا وفي كافة المجالات الفنية والإدارية، وذلك بأن يتم التدرج في توليها للمناصب القيادية العليا بأن تكون أولاً جزءاً من صنع القرار ليمكنها الإيمان بقدراتها في ذلك مما يشجعها على تولي المناصب القيادية الأعلى.

٤) توسيع المشاركة: وذلك للمرأة العاملة ليمكن من خلال مشاركتها الرجل في صنع القرار التعرف على حاجات المرأة في مجال العمل الإداري ووجهات نظرهن أثناء صناعة القرارات مما يفيد في رفع مستوى دعمهن وتحمسهن لتنفيذ ما يتم التوصل إليه، وبالتالي يتعرف الرجل على قدرة المرأة في صنع القرار ويثق أكثر في قدراتها في تولي المناصب الإدارية العليا.

□ **معوقات قد تعوق تنفيذ التصور المقترح وكيفية التغلب عليها**، وتتلخص في الآتي:

١. مقاومة بعض المسؤولين الرجال، أو ترددهم في ترشيح المرأة للمنصب الإداري الأعلى خاصة في ظل وجود زميلها الرجل، لاعتقادهم بعدم كفاءة المرأة في القيام بإدارة العنصر الرجالي، ويمكن التغلب على ذلك من خلال السماح لهم بمتابعة المرأة خلال الأشهر الأولى من توليها للمناصب الإدارية العليا؛ ليتمكنوا من التأكد من قدرات المرأة فيما يتعلق بإدارة الموظفين الرجال، وقدرتها أيضاً في عملية صنع القرار وكيفية استغلال الوقت للقيام به، وإعداد دليل ميسر لكل منصب إداري وآلياته بطريقة علمية ليتمكن أي شخص سواء أكان رجلاً أم امرأة من التعرف على متطلبات المنصب الجديد.

٢. ضعف إدراك القيادات الوسطى في الوزارة والمحافظات لأهمية التواصل مع المرأة عند شغلها لمنصب إداري متوسط، أو أعلى ودوره في التطوير والتنمية الشاملة، ويمكن التغلب على ذلك من خلال عقد الندوات والدروس للتوعية بأهمية هذا النوع من التواصل.

٣. انشغال المرأة في كافة المستويات الإدارية بالمشكلات اليومية الروتينية دون المشكلات الإستراتيجية التي تتعلق بنمو مؤسساتهن مما يعيق تقدم المرأة في عملها، ويمكن التغلب على ذلك من خلال إلحاق المرأة العاملة على مختلف المستويات بالورش

التدريبية حول كيفية الاهتمام بالجوانب الإستراتيجية بالمؤسسة، والعمل على التطوير واستخدام الأسلوب الإبداعي في حل المشكلات حتى لا تأخذ الحيز الأكبر من الوقت.

٤. قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة عند تولي المرأة للمناصب الإدارية العليا، مما يجعلها تتردد في قبول الفرص المتاحة، أو البحث عنها لعلمها بأن الأعباء ستكون أكبر من المردود المادي، لذلك لا بدَّ من التواصل مع المعنيين بالوزارات لإيجاد نظام لتحفيز المرأة مادياً ومعنوياً.

وفي الختام نلخص توصيات التصور المقترح كالآتي:

١. للتغلب على المعوقات الاجتماعية لا بد من العمل على تعزيز الوعي المجتمعي؛ لتحسين صورة المرأة في المجتمع السعودي ودوره في التنمية خاصة مع تزايد أعداد الإناث في السعودية، وذلك عن طريق:

- إثراء المناهج الدراسية من المرحلة الأساسية أو الابتدائية والتركيز علىا لأدوار المختلفة للمرأة، وعدم حصرها في الدور الاجتماعي والأُسري، وإغفال الدور السياسي والوطني للمرأة المعاصرة، والدور التاريخي والديني للمرأة، وكذلك ذكر الدور المهني للمرأة السعودية. فإثراء المقررات الدراسية بعدد من المواضيع التي تركز على الأدوار التاريخية للمرأة العربية، والأدوار السياسية والوطنية للمرأة في السعودية، وكذلك الأدوار المهنية والنشاط الاقتصادي للمرأة السعودية في سوق العمل، وعرض القضايا التي تتصل بحقوق المرأة، التي تحفظ لها كرامتها في المجتمع المعاصر والتركيز على قضايا المرأة والتقاليد المجتمعية التي تنتقص من حق المرأة ودورها، وإفساح قدر من النقاش التربوي المتعلق بهذا الجانب، كذلك يساعد على ظهور نشئ يقدر دور المرأة في المجتمع وأهميتها في الأدوار المختلفة وليس في الدورالأسري فقط.

- استثمار وسائل الإعلام والتثقيف والمساجد والمؤسسات الجماهيرية في غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والعملية وتعريف الرجل والمرأة بحقوقهما وواجباتهما وأدوارهما في الحياة، وفي المشاركة في اتخاذ القرارات وإتاحة الفرص في تبوء المواقع القيادية.

٢. ضرورة توفير أجواء عمل تتلاءم والدور الأسري للمرأة، ومن ذلك: توفير دور حضانة للأطفال التي تعمل إلى الفترة المسائية، ويفضل تلك التي تكون في مقر عملهن لشعورهن بالاطمئنان على أطفالهن أثناء العمل مما يساعدهن على التركيز في العمل الذي بين أيديهن.

٣. ضرورة تبني خطة وطنية للمؤسسات الحكومة بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني التي لها اهتمام بشؤون المرأة تقوم على البرامج المدروسة من أجل النهوض بواقع المرأة، وتذليلاً للصعوبات التي تواجه عدم إنصافها مجتمعياً، وتشريعياً، ووظيفياً حيث تتضمن الخطة:

- زيادة الاهتمام بتدريب المرأة مع توجيه جزء من البرامج التدريبية لتطوير المهارات الإدارية والقيادية للمرأة واطلاعها على أحدث ما توصل إليه في علم الإدارة وممارسة العمل الإداري، ويمكن للجامعات أن تؤدي دوراً مهماً في ذلك.
- عقد دورات تدريبية في إدارة الذات وإدارة الوقت التي تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس، وإلى الإعداد والتهيئة الذهنية والنفسية والوجدانية للمرأة لإشغال مواقع قيادة.

٤. أن يكون هناك مركز حكومي بحثي متخصص في أمور المرأة يتعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة وتكون من مهام هذا المركز:

- إجراء الدراسات العلمية المتعمقة في مجال ممارسة المرأة للعمل الإداري والقيادي، وتشخيص المعوقات التي تواجهها أثناء عملها، ووضع الحلول المناسبة.
- العمل على تعديل صورة المرأة أمام نفسها، وتوعيتها بحقوقها ودورها في التنمية الشاملة، وإقناعها بقدرتها التي يمكن لها من خلالها أداء الدور القيادي عن طريق تسليط الضوء على التجارب الناجحة للقيادات الإدارية النسائية الموجودة في المواقع المختلفة في العالم العربي والإسلامي، وإبراز نماذج نسائية شاركت في الأعمال، ووصلت إلى المناصب الإدارية العليا بناءً على الكفاءة والخبرة والتميز، وعرضها على المجتمع كنماذج متميزة ورائدة تؤكد كفاءة المرأة.
- إيجاد مؤسسات نسائية متخصصة (شرعياً – علمياً – تربوياً – اجتماعياً – اقتصادياً)، من شأنها أن تسهم إسهاماً جلياً في البناء الدعوي والتربوي للمرأة المسلمة، وتقوم – أيضاً – بإعداد كوادر نسائية متخصصة في مجال العلوم الشرعية، والطب، والاجتماع، والاقتصاد، وغيرها من المجالات؛ حيث إن وعي المرأة بحقوقها الشرعية والقانونية والاجتماعية - لا شك –يساعدها في الدفاع عن حقوقها الشرعية التي ضمنها لها دينها، فمعرفة المرأة بحقوقها ودفاعها عنها يجعلها تجد الدعم من الرجل للحصول على حقوقها كاملة.

٥. التركيز على أهمية استمرارية الدور الذي تؤديه القيادات السياسية العليا في دعم حصول المرأة على حقوقها لما لها من أثر على التغيير المجتمعي، حيث إن هذه القيادات تمثل قوة دافعة باتجاه تطوير المرأة وتحسين أوضاعها وظروفها وتعزيز مكانتها ودورها في المجتمع.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو سريع، رضا عبدالله (٢٠٠٤). تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- أبوعياش، إسراء (٢٠٠٦). صورة المرأة في المناهج، مجلة الدراسات الفلسطينية، ص ص (١٠ -٣٥).

- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الزهراء للنشر، القاهرة: مصر.
- البلوشي، حاكم (٢٠١٥): المرأة وتولي المناصب الإدارية، مجلة الإسلام اليوم (٥) ٢٠، ص ص (١٠ -١٤).
- التويجري، فاطمة (٢٠١٤). التمكين الوظيفي للقيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثالث (التطوير الإداري في المؤسسات الحكومية آليات التحول إلى الحكومة الإلكترونية. تركيا، إسطنبول ٢٧ ديسمبر، ٢٠١٤.
- الجربوع، أيوب والمحيسن خالد (٢٠١٠) المركز القانوني للمرأة في المملكة العربية السعودية، دار الوطن للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحسن، إحسان محمد (٢٠٠٨): علم اجتماع المرأة دراسة تحليلية عن دور المرأة في المجتمع المعاصر، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الحميد، نجلاء (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات القيادية لدى القيادات النسائية في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر "المرأة في مراكز القيادة في البلدان العربية". تونس، مارس، ٢٠١٣.
- الدويك، تيسير وآخرون (٢٠٠٠): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة، ط٢، عمان، الأردن.
- الرويس، عزيزة (٢٠١٤). أهم المعوقات التي تقابل تولي المرأة للمناصب القيادية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية "الواقع والتطلعات" المنعقد في معهد الإدارة العامة بالرياض، ٣ ديسمبر، ٢٠١٤.
- السقاف، خيرية. (٢٠٠٤). تأثير التعليم وخصوصية الثقافة في تمكين الفتاة السعودية من تحقيق طموح التنمية والإبداع، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، صص (١٥ -٤٥).
- الشمري، ذهب (٢٠١٤). المرأة والعمل الإداري التربوي في الجامعات السعودية "جامعة حائل أنموذجاً". المجلة الدولية المتخصصة (٣) ٦. ص ص (١١ -٣١).
- الغامدي، فوز (٢٠١٢). معوقات وصول المرأة السعودية إلى المناصب القيادية في القطاع العام دراسة ميدانية على عينة من موظفات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

- الغانم، كلثم وآخرون (٢٠٠٨): معوقات تولي المرأة للمناصب القيادية في المجتمع القطري، جامعة قطر، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، قطر، ص ص (١١ -٢٥).
- الفاسي، هتون (٢٠٠٩). المعوقات التشريعية لمشاركة المرأة السعودية الاقتصادية. منتدى المرأة الاقتصادي (المرأة شريك التنمية)، الدمام، ١٣ مايو ٢٠٠٩.
- الفايز، هيلة (٢٠١٤).التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية: الواقع والتحديات. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثالث (التطوير الإداري في المؤسسات الحكومية) آليات التحول إلى الحكومة الإلكترونية. تركيا، إسطنبول ٢٧ ديسمبر، ٢٠١٤.
- الفيروز أبادي، محمد (١٩٨٣): القاموس المحيط، مج١، دار الفكر، بيروت.
- المؤتمر الثاني لقمة المرأة العربية (٢٠٠٢). إستراتيجية النهوض بالمرأة العربية، عمان: اللجنة التحضيرية لقمة المرأة العربية.
- اليعقوبي، حسنو عزيز، ناسو طاهر، حبيب (٢٠١٢): معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجاً). مجلة جامعة بابل/ العلوم الإنسانية، المجلد ٢٠، العدد (٢) ص ص ٢٥ -٤٥.
- بن سالم، حسن (٢٠١٤). المرأة الوزيرة بين التمني والاعتراض. جريدة الحياة. مقالات، ٧ (١٨٦٢٤).
- حميدة، أحلام (٢٠٠٣): التغيرات الاجتماعية والحضارية للمرأة العراقية. رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع، جامعة بغداد: كلية الآداب.
- خليل، منى (٢٠٠٩): التقرير الوطني للملكة الأردنية الهاشمية. عمان، الأردن.
- (شبكة سعوديون) الإخبارية (٢٠٠٩): ارتفاع معدل المناصب التي تشغلها المرأة السعودية، http://www.saudiyoon.com/news-actio
- شقم، نيرمين (٢٠٠١). أسباب قلة الإناث اللاتي يصلن إلى المراكز القيادية في المؤسسات الحكومية في العقبة، عمان: معهد الإدارة العامة.
- عبدالله، خزنة (٢٠٠٨). تنمية المهارات القيادية للمرأة العاملة في الأجهزة التعليمية الحكومية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة، قسم الإدارة العامة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.
- كعكي، سهام صالح (٢٠١١) واقع المرأة العربية في الإدارة وسبل النهوض بها، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثاني في الإدارة القيادة الإبداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية، المنظمة العربية للتربية والتعليم، القاهرة.

- مرعي، عبدالحميد (٢٠٠١). معوقات التقدم الوظيفي للمرأة الأردنية الموظفة في منظمات الأعمال في مدينتي سحاب والحسن الصناعيتين: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك. قسم إدارة الأعمال: كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.
- نصار، هبة (٢٠٠٢). دور المرأة في الإدارة بمنطقة الخليج العربي. ورقة عمل مقدمة لندوة المرأة في الإدارة بمنطقة الخليج، قطر، الدوحة أكتوبر، ٢٠٠٢.
- وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني في سلطنة عمان (٢٠٠٩): وضع المرأة في سلطنة عمان، تقرير حول تنفيذ منهاج عمل بكين. عمان: وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني، الأردن.

المراجع الأجنبية:

-Bullough, A. (2008). *Global Factors Affecting Women's Participation in Leadership*. Ph.D. Thesis, Florida International University, Florida

-Coleman, Marianne (2001). *Achievement Against the Odds: The Female Secondary Head teachers in England and Wales*. School Leadership &Management, Vol.21, Number1, Feb. 2001, England: University of Reading.

-Ononiwu, Sister Inno Centia Marie (2001). *A Study of Selected Women dministrators and Their Perceptions of the Challenges Encountered in Achieving High Level Positions in Higher Education Administration*. USA: A Dissertation Submitted to Michigan State University.

-Lynch, J. M. (2003). *Case Studies Of Undergraduate Women's Leadership Development at a State University*. Doctor´ s Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

-Polachek, S. W. (2001). *Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure*. In: The Review of Economics and Statistics, Vol. 63, No. 1: 60-69

Proposal to overcome the Impediments Get Saudi Women high-level leadership Positions

Dr. Sharifah Awadh Alkaser
Assistant Professor
Shaqra University

Abstract: The purpose of this scientific paper is to reach a perception of a proposal to overcome the obstacles to assume women in Saudi Arabia for higher level of leadership positions and by identifying these constraints. Data for the study was collected through survey questioners were distributed on Saudi women who work as administrator. The result of study found that the most prominent obstacles that women face are administrative problems with Arithmetic average (4.64) followed by personal obstacles with Arithmetic average (4.42) and then social obstacles Arithmetic average (3.48), and Family obstacles with Arithmetic average (3.40). By the end, the study comes up with a set of recommendations from the most prominent educate community members on the various strata of the importance of the role played by women in the development of society that through various media and curriculum by giving models and stories about the role played by women in Saudi Arabia and Arabic world throughout history, as well as working on finding different nurseries that work late hours for women feel reassured by the presence of her children through in the workplace. Finally, enroll worker women into training courses that enhance their self-confidence and the development of management and leadership skills for women and update them about the latest findings in management science and practice of administrative work.

2. References should be listed as follows:

   a. Books:

      First method: American Psychological Associati on (APA)

      Second method: (for Arabic studies, researchers should refer to the documentation system followed by their academic departments.)

8. Studies and researches are subject to evaluation on a secret basis. To guarantee confidentiality, the researcher's name should not be mentioned on any of the pages of the research neither should any mark indicating the researcher's identity appear. This conforms with article (44) of the unified regulations of university scientific researches which state that "papers and researches are not to be published unless they are evaluated by two specialized referees one of whom is an external referee."
9. On a separate sheet, the research title, the name of the researcher, his identity, institution, address, phone number, fax and e-mail are written in Arabic and English.
10. Researches with modifications from the referees are to be returned to their authors to carry out the required modifications or additions before publication. It is important that the researcher conduct the required modifications suggested by the referees.
11. Researches which do not meet publication requirements are not paid attention and not sent back.
12. Statement of research acceptance or rejection is sent to the researcher within six months from the date of submission.
13. Republication of any submitted research is not allowed without a written permission from the Editor-in-Chief.
14. The views expressed in the published researches are those of their authors.

Documentation:

1. Research title, researcher's name, his (her) address, academic position, and affiliation should be written.

Specializations:

This includes the following:

1. Islamic Studies.
2. Applied Linguistics.
3. Social, Educational, and Psychological sciences.
4. Economic and Business Administration.

Conditions for Publication:

1. The published researches should not contradict Islamic beliefs.
2. Submission of a written consent by the researcher that his work is genuine and has not been submitted to any other place.
3. The journal publishes genuine researches dealing with legal, educational, psychological issues.
4. Writing of researches should depend on scientific methodologies.
5. After passing the preliminary reviews by the editorial board, the researcher is informed that his research is accepted or not within two months of the submission of his research.
6. In case the research needs either major or formal changes, the required changes the editorial board, sends the research back to the researcher together with the editorial board notes.
7. In case the research is not accepted by the editorial board, the researcher will receive a letter of apology for non-publication despite the fact that any researches sent to the journal are not to be returned to their authors whether it is published or not.

4. Strengthening intellectual bonds among researchers in order to achieve academic communication.
5. Establishing communication channels among specialists in Medical sciences, Engineering, Social, Psychological, and Educational Sciences, Basic Sciences, Arabic Language, Human Sciences, Islamic Studies and all other common interests.
6. Promoting scientific research levels in all academic institutions.
7. Enriching knowledge in all fields.
8. Highlighting Islamic methodology in the course of civilization and human sciences.
9. Establishing interest in publishing Islamic culture and knowledge.
10. Monitoring scientific events through symposiums, conferences, etc.

Publication Materials in the Journal:

AlBaha University Scientific Journal of Human Sciences is a Scientific Refereed Jounal. It opens opportunities for researchers to publish their academic products as follows:

1. Genuine researches and scientific studies which are not already published or presented for publication to any other place of publication.
2. Translations of genuine scientific researches.
3. Research abstracts.
4. Summaries.
5. Book Reviews.
6. Review articles.
7. Symposium and conference reports.
8. Distinguished Dissertation abstracts.

Date of Journal Publication

The journal is periodically published, and according to the completions of accepted researches for publication.

Language of publication in the journal

Researches are published in English and Arabic so as to provide chances to as many staff members as possible in addition to scientific corporations and to all researchers inside and outside AlBaha University. In case the research is written in English, there should be an abstract in Arabic, and in case the research is written in Arabic, there should be an abstract in English.

Journal Publication Media

Basically, the journal is published in paper form and to be electronically available for free so as to provide use of the published materials to all researchers, and to give it more public access for all academic institutions inside and outside the kingdom. The journal receives publication requests of researches via ***e-mail.***

Journal Objectives:

1. Publishing original scientific researches that have not been published before either in English or in Arabic.
2. Highlighting the researchers' efforts through publishing their special academic product in all specializations.
3. Encouraging researchers to publish their academic product in the university journal.

About the Journal:

AlBaha University Journal of Human Sciences

<u>Vision:</u> The journal should be academic to publish human science researches serving the objectives of the overall development in the Kingdom of Saudi Arabia and to participate in enhancing research abilities of the staff members inside and outside the university.

<u>Mission:</u> The journal should activate the role of the university in promoting the research performance of its members to serve the objectives of the university, achieve the desired development objectives of international institutions.

Al-Baha University Journal for Human Sciences

Periodical - Academic - Rerereed

Issue No: 2

Rabi' 1 1436H January 2015

Published by Al-baha University



IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

2. References should be listed as follows:

   a. Books:

      First method: American Psychological Associati on (APA)

      Second method: (for Arabic studies, researchers should refer to the documentation system followed by their academic departments.)

8. Studies and researches are subject to evaluation on a secret basis. To guarantee confidentiality, the researcher's name should not be mentioned on any of the pages of the research neither should any mark indicating the researcher's identity appear. This conforms with article (44) of the unified regulations of university scientific researches which state that "papers and researches are not to be published unless they are evaluated by two specialized referees one of whom is an external referee."
9. On a separate sheet, the research title, the name of the researcher, his identity, institution, address, phone number, fax and e-mail are written in Arabic and English.
10. Researches with modifications from the referees are to be returned to their authors to carry out the required modifications or additions before publication. It is important that the researcher conduct the required modifications suggested by the referees.
11. Researches which do not meet publication requirements are not paid attention and not sent back.
12. Statement of research acceptance or rejection is sent to the researcher within six months from the date of submission.
13. Republication of any submitted research is not allowed without a written permission from the Editor-in-Chief.
14. The views expressed in the published researches are those of their authors.

Documentation:

1. Research title, researcher's name, his (her) address, academic position, and affiliation should be written.

Specializations:

This includes the following:

1. Islamic Studies.
2. Applied Linguistics.
3. Social, Educational, and Psychological sciences.
4. Economic and Business Administration.

Conditions for Publication:

1. The published researches should not contradict Islamic beliefs.
2. Submission of a written consent by the researcher that his work is genuine and has not been submitted to any other place.
3. The journal publishes genuine researches dealing with legal, educational, psychological issues.
4. Writing of researches should depend on scientific methodologies.
5. After passing the preliminary reviews by the editorial board, the researcher is informed that his research is accepted or not within two months of the submission of his research.
6. In case the research needs either major or formal changes, the required changes the editorial board, sends the research back to the researcher together with the editorial board notes.
7. In case the research is not accepted by the editorial board, the researcher will receive a letter of apology for non-publication despite the fact that any researches sent to the journal are not to be returned to their authors whether it is published or not.

4. Strengthening intellectual bonds among researchers in order to achieve academic communication.
5. Establishing communication channels among specialists in Medical sciences, Engineering, Social, Psychological, and Educational Sciences, Basic Sciences, Arabic Language, Human Sciences, Islamic Studies and all other common interests.
6. Promoting scientific research levels in all academic institutions.
7. Enriching knowledge in all fields.
8. Highlighting Islamic methodology in the course of civilization and human sciences.
9. Establishing interest in publishing Islamic culture and knowledge.
10. Monitoring scientific events through symposiums, conferences, etc.

Publication Materials in the Journal:

AlBaha University Scientific Journal of Human Sciences is a Scientific Refereed Jounal. It opens opportunities for researchers to publish their academic products as follows:

1. Genuine researches and scientific studies which are not already published or presented for publication to any other place of publication.
2. Translations of genuine scientific researches.
3. Research abstracts.
4. Summaries.
5. Book Reviews.
6. Review articles.
7. Symposium and conference reports.
8. Distinguished Dissertation abstracts.

Date of Journal Publication

The journal is periodically published, and according to the completions of accepted researches for publication.

Language of publication in the journal

Researches are published in English and Arabic so as to provide chances to as many staff members as possible in addition to scientific corporations and to all researchers inside and outside AlBaha University. In case the research is written in English, there should be an abstract in Arabic, and in case the research is written in Arabic, there should be an abstract in English.

Journal Publication Media

Basically, the journal is published in paper form and to be electronically available for free so as to provide use of the published materials to all researchers, and to give it more public access for all academic institutions inside and outside the kingdom. The journal receives publication requests of researches via ***e-mail.***

Journal Objectives:

1. Publishing original scientific researches that have not been published before either in English or in Arabic.
2. Highlighting the researchers' efforts through publishing their special academic product in all specializations.
3. Encouraging researchers to publish their academic product in the university journal.

About the Journal:

AlBaha University Journal of Human Sciences

<u>Vision:</u> The journal should be academic to publish human science researches serving the objectives of the overall development in the Kingdom of Saudi Arabia and to participate in enhancing research abilities of the staff members inside and outside the university.

<u>Mission:</u> The journal should activate the role of the university in promoting the research performance of its members to serve the objectives of the university, achieve the desired development objectives of international institutions.

Al-Baha University Journal for Human Sciences

Periodical - Academic - Rerereed

Issue No: 3

Rajab1436H - April 2015

Published by Al-baha University



IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL


بسم الله الرحمن الرحيم



مجـــلة

جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

دورية ـ علمية ـ محكمة

العدد الثاني

ربيع الأول ١٤٣٦هـ ـ يناير ٢٠١٥ م

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

التعـــريف بالمجلـــة

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .

Al-Baha University Journal for Human Sciences

الرؤيــة : أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتساهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومَنْ في حكمهم داخل الجامعة وخارجها.

الرسالة : تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثـي لمنسوبيها، بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البنَّاء مع مؤسسات المجتمع المحلي، والإقليمي والعالمي .

توقيت إصدار المجلة

تصدر المجلة بصفة دورية، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

اللغة التي تنشر بها الأبحاث العلمية با لمجلة :

يتم النشر في المجلة باللغتين العربية والإنجليزية ، لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس ، وهيئات البحث العلمى، والهيئات العلمية، ولعموم الباحثين من داخل الجامعة وخارجها ؛ على أن يكون هناك ملخصاً للبحث باللغة العربية وأخر باللغة الإنجليزية.

وسيلة نشر المجلة :

نشر المجلة ورقياً في الأساس على أن يتم إتاحتها إلكترونياً بشكل مجانى بما يتيح الفرصة للاستفادة من المادة المنشورة لكافة الباحثين ولإعطائها مزيداً من الانتشار بين كافة المؤسسات العلمية داخل المملكة وخارجها.

وتستقبل المجلة طلبات النشر والأبحاث المعدة عبر البريد الإلكترونى.

أهداف المجلة :

١. نشر البحوث العلمية الأصيلة التى لم يسبق نشرها باللغتين العربية، والإنجليزية.
٢. إبراز جهود الباحثين من خلال نشر الإنتاج العلمى الخاص بهم في جميع التخصصات من داخل الجامعة وخارجها.
٣. تشجيع الباحثين بالجامعة على نشر نتاجهم العلمى بالمجلة.
٤. توثيق الروابط الفكرية، ونشر الثقافة العلمية بين الباحثين لتحقيق التواصل العلمى.
٥. إيجاد قنوات اتصال بين المختصين في مجالات الدراسات الإنسانية .
٦. الارتقاء بمستوى البحث العلمى بالمؤسسات التعليمية المختلفة وتطويره باستحداث الأساليب والوسائل المستخدمة.
٧. إثراء المعرفة في جميع المجالات المختلفة.
٨. إبراز المنهج الإسلامى في تاريخ الحضارة والعلوم الإنسانية.
٩. الاهتمام بتحقيق ونشر التراث الإسلامى والمعرفي .
١٠ . المتابعة للأحداث العلمية من مؤتمرات علمية وندوات وغيرها

مواد النشر في المجلة :

مجلة جامعة الباحة العلمية للعلوم الإنسانية مجلة علمية محكمة وهى تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمى وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. البحوث والدراسات العلمية الأصيلة التى لم تنشر من قبل ولم تقدم لجهة أخرى للنشر .
٢. ترجمات البحوث العلمية الجادة. ٣. البحث المختصر. ٤. نقد الكتب.
٥. المقالة الاستعراضية التى تتضمن عرضا نقديا لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين، أو أجريت في فترة زمنية سابقة.

٦. تقارير المؤتمرات والندوات والنشاطات العلمية الأخرى.
٧. ملخصات الرسائل الجامعية المتميزة.

التخصصات :

وتشمل التخصصات التالية :

١. الدراسات الإسلامية.
٢. علوم اللغات وتطبيقاتها.
٣. العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
٤. العلوم الإدارية والاقتصادية.

شروط النشر بالمجلة:

١. عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع العقيدة الإسلامية.
٢. يقدم الباحث للمجلة إقراراً خطياً يفيد بأن بحثه عمل أصيل له ، ولم يسبق نشره، ولن يقدم لغرض النشر في أي جهة علمية أخرى قبل انتهاء إجراءات التحكيم.
٣. تنشر المجلة الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات في الآداب والعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والشرعية.
٤. أن تعتمد الأصول العلمية في إعداد البحث وكتابته .
٥. بعد اجتياز البحث للنشر لمرحلة المراجعة المبدئية، والتحكيم من قبل هيئة التحكيم تقوم إدارة المجلة بإخطار الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال شهرين على الأكثر من تاريخ تسليم البحث للمجلة.
٦. في حالة احتياج البحث أو المقالة إلى بعض التعديلات الشكلية، أو الجوهرية تقوم إدارة المجلة بتسليم البحث للباحث مشفوعاً بملاحظات هيئة التحكيم.
٧. في حالة عدم قبول البحث أو المقالة للنشر من قبل هيئة التحكيم ترسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر ، علما بأن البحوث التي ترسل للمجلة لا تعاد، أو ترد إلى أصحابها ، نشرت أو لم تنشر.
٨. تعرض البحوث والدراسات للتحكيم العلمي على نحو سري. ولضمان السرية الكاملة يجب عدم ذكر اسم الباحث في أي صفحة من صفحات البحث أو أي إشارة تكشف عن هوية الباحث ويخضع ذلك لما ورد بالمادة (٤٤) باللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات والتي تنص على " لا تنشر البحوث والمقالات في مجلات الجامعة إلا بعد أن يجيز صلاحيتها للنشر حكمان متخصصان على أن يكون أحدهما على الأقل من خارج الجامعة " .
٩. يكتب في ورقة مستقلة، باللغتين العربية والإنجليزية، عنوان البحث، واسم الباحث، وصفته العلمية، وجهة عمله وعنوانه، ورقم الهاتف، والفاكس، والبريد الإلكتروني.
١٠. البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها، أو إضافات إليها، تعاد إلى أصحابها لإجراء التعديلات، أو الإضافات المطلوبة قبل النشر ،مع أهمية التزام الباحث بإجراء التعديلات المنصوص عليها في تقارير المحكمين، مع تعليل ما لم يعدل.

١١. البحوث التي لا تُعد وفق قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.
١٢. تلتزم المجلة بإعلام الباحث بتسلم بحثه وتسجيله فور وصوله، ثم إعلامه بالقبول، أو عدم القبول في مدة أقصاها ستة أشهر من تاريخ التسلم.
١٣. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحريرها.
١٤. تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط.

التوثيق :

١. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، وعنوانه، ولقبه العلمي، والجهة التي يعمل بها.

يتم العزو إلى المراجع وفق ما يأتي :

أ ـ الكتب :

١. الطريقة الأولى : ذكر المرجع في متن البحث باسمه المختصر يليه الجزء، والصفحة، ورقم الحديث، أو الفقرة إن وجد مثال لذلك: أخرجه البخاري في صحيحه (١/٨٨ ح ١٦٦) أو قال النووي في المجموع ٢٩/٨
٢. الطريقة الثانية ذكر المرج٠ع في الحاشية، فيضع الباحث رقماً للحاشية في المكان المناسب، ثم يضع الحاشية أسفل الصفحة، مثال ذلك: قال ابن القيم " .... " [١].

ب ـ الدوريات :

ويعزى إليها في الحاشية بذكر عنوان البحث ثم اسم الدورية التي هو فيها، مثال لذلك وذكر الدكتور في بحثه انه لم يقف على احد قال بهذا " ...... " [٢].

١. توضع حواشي كل صفحة أسفلها.
٢. في مسرد المراجع يبدأ بذكر اسم الكتاب كاملاً، ثم مؤلفه، وسنة الوفاة، ثم مّنْ تولى طبعه وسنة الطبع، وكذلك في الدوريات بذكر عنوان البحث ثم صاحبه، ثم اسم المجلة وعددها.
٣. عند ورود أعلام إسلامية، وعربية في متن البحث، تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العلم متوقياً، وإذا كانت الأعلام أجنبية، فإنها تكتب بحروف عربية، وبين قوسين بحروف لاتينية، ويذكر الاسم كاملا عند وروده لأول مرة.

المراسلة :

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

ص . ب : ١٩٨٨ هاتف : ٧٧٢٥٠٣٤١ ١٧ ٠٠٩٦٦ / ٧٧٢٧٤١١١ ١٧ ٠٠٩٦٦ تحويلة : ١٣١٤

Email: buj@bu.edu.sa

- يمكن الحصول على المجلة من عمادة شؤون المكتبات جامعة الباحة ص . ب : ١٩٨٨

كلمة مدير الجامعة المكلف

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على صفيّه الأمين، وبعد:

فحرصاً من الجامعة على التميُّز، ولتفعيل آليات البحوث العلمية المعدة للنشر ، ولأهمية البحث العلمي كركيزة وأداة معيارية للحكم على المخرجات؛ فقد مرَّت الدراسة الخاصة بإصدار مجلة العلوم الانسانية كمجلة علمية محكمة بمراحل عدة؛ رغبةً من الجامعة في ضمان نجاح المجلة، واكتساب الأهمية والمكانة التي تنشدها.

ولا شك أن العدد الأول من هذه المجلة يتسم بأهمية عن غيره من الأعداد: لكون مجلة العلوم الإنسانية أول مجلة تصدر عن الجامعة تُعنَى بنشر الأبحاث العلمية، والدراسات الإنسانية المحكمة.

وتأمل الجامعة أن تكون البحوث المنشورة بهذه المجلة محققة لرسالتها التي رسمتها لنفسها منذ تأسيسها بأن تكون مؤسسة علمية تعليمية أكاديمية متميّزة ، و أن يكون نتاجها العلمي والبحثي فيما يخدم أهدافها وتطلعاتها، ومن بينها أن تكون مشاريعها البحثية في المجالات التي تخدم منطقة الباحة في مختلف التخصصات النظرية، والعلمية، وأن تخدم أعضاء هيئة التدريس والباحثين بنشر دراساتهم، وأبحاثهم، للإسهام في مسيرة التنمية الحضارية بمفهومها الواسع في بلادنا الغالية، وتأصيل الحركة العلمية في هذا الجزء الغالي من مملكتنا الحبيبة.

والجامعة إذ تصدر العدد الأول من هذه المجلة فهي فخورة بهذا الإنجاز المثمر الذي يشكل خطوة عملية نحو خدمة المهنة، وتعدُّ هذه المجلة إضافة قناة معتبرة للنشر العلمي، وتوسيع دائرة الإفادة من البحوث و الدراسات التي تندرج تحت مظلة العلوم الانسانية بمفهومها العلمي الواسع، وهي في حكم الوسيط الذي يعكس النتاج العلمي للمنتمين إلى التخصّص.

وإنني على ثقةٍ تامةٍ بأن هذه المجلة ستأخذ مكانها الذي تستحقه بين مثيلاتها، وستكون على مستوى تطلعات الجامعة التي لا حدود لطموحاتها، سائلاً المولى سبحانه وتعالى . أن يسدد أعمالنا ويحقق آمالنا .

ويطيب لي في الختام أن أقدّم خالص الشكر والثناء والتقدير لجميع الذين أسهموا في إخراج هذا العمل العلمي إلى حيز الوجود، وجميع مَنْ كان لهم إسهام في الفكرة والمادة العلمية، و التحرير ، والمراجعة والإخراج النهائي، وأعضاء هيئة التحرير، والباحثين الذين شاركوا بتزويد المجلة بدراساتهم وبحوثهم.

وصلِّ اللهم وسلّم على معلم الناس الخير نبي الهدى وخاتم المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

مدير الجامعة المكلف

د. عبدالله محمد الزهراني

المحتويات

الجزء العربي

الجزء الإنجليزي

م	عنوان البحث	اسم الباحث	التخصص
١	النقوط في الأفراح: دراسة فقهية مقارنة	د. عبدالله بن عايض بن عبدالهادي آل عبدالهادي	قسم الدراسات الإسلامية
٢	تشكُّلات البديع عند عبدالقاهر الجرجاني	د. سعاد فريح صالح الثقفي	كلية اللغة العربية جامعة أم القرى
٣	اللغة بين الاستعمال الواقعي ومادة المعجم: دراسة في منهج المعجميين العرب في جمع المادة اللغوية	د. عبدالله حسن أحمد الذنيبات؛ د. زياد محمد سلمان أبو سمور؛ د. نضال محمود خلف الفراية	كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة طيبة
٤	دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية (تصور مقترح)	د. محمد محمود العطار	أستاذ رياض الأطفال المساعد كلية التربية – جامعة الباحة
٥	تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية	د. مسفر بن جبران آل رفعه	أستاذ أصول التربية والتربية المقارنة المساعد جامعة المجمعة
٦	An Analysis of Morpho-Syntactic Errors of Addition Produced by Saudi EFL Learners	د. حميد يحيى أحمد الزبيري	أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بكلية العلوم والآداب ببلجرشي – جامعة الباحة





مجلــة

جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

دورية ـ علمية ـ محكمة

العدد الثالث

رجب ١٤٣٦هـ ـ أبريل ٢٠١٥ م

التعـــريف بالمجلـــة

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .

Al-Baha University Journal for Human Sciences

الرؤيـــة : أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتساهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومَنْ في حكمهم داخل الجامعة وخارجها.

الرسالة : تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثـي لمنسوبيها، بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البنَّاء مع مؤسسات المجتمع المحلي، والإقليمي والعالمي .

توقيت إصدار المجلة

تصدر المجلة بصفة دورية، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

اللغة التي تنشر بها الأبحاث العلمية با لمجلة :

يتم النشر في المجلة باللغتين العربية والإنجليزية ، لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس ، وهيئات البحث العلمى، والهيئات العلمية، ولعموم الباحثين من داخل الجامعة وخارجها؛ على أن يكون هناك ملخصاً للبحث باللغة العربية وأخر باللغة الإنجليزية.

وسيلة نشر المجلة :

نشر المجلة ورقياً في الأساس على أن يتم إتاحتها إلكترونياً بشكل مجانى بما يتيح الفرصة للاستفادة من المادة المنشورة لكافة الباحثين ولإعطائها مزيداً من الانتشار بين كافة المؤسسات العلمية داخل المملكة وخارجها.

وتستقبل المجلة طلبات النشر والأبحاث المعدة عبر البريد الإلكترونى.

أهداف المجلة :

١. نشر البحوث العلمية الأصيلة التى لم يسبق نشرها باللغتين العربية، والإنجليزية.
٢. إبراز جهود الباحثين من خلال نشر الإنتاج العلمى الخاص بهم في جميع التخصصات من داخل الجامعة وخارجها.
٣. تشجيع الباحثين بالجامعة على نشر نتاجهم العلمى بالمجلة.
٤. توثيق الروابط الفكرية، ونشر الثقافة العلمية بين الباحثين لتحقيق التواصل العلمى.
٥. إيجاد قنوات اتصال بين المختصين في مجالات الدراسات الإنسانية .
٦. الارتقاء بمستوى البحث العلمى بالمؤسسات التعليمية المختلفة وتطويره باستحداث الأساليب والوسائل المستخدمة.
٧. إثراء المعرفة في جميع المجالات المختلفة.
٨. إبراز المنهج الإسلامى في تاريخ الحضارة والعلوم الإنسانية.
٩. الاهتمام بتحقيق ونشر التراث الإسلامى والمعرفي .
١٠ . المتابعة للأحداث العلمية من مؤتمرات علمية وندوات وغيرها

مواد النشر في المجلة :

مجلة جامعة الباحة العلمية للعلوم الإنسانية مجلة علمية محكمة وهى تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمى وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. البحوث والدراسات العلمية الأصيلة التى لم تنشر من قبل ولم تقدم لجهة أخرى للنشر .
٢. ترجمات البحوث العلمية الجادة. ٣. البحث المختصر. ٤. نقد الكتب.
٥. المقالة الاستعراضية التى تتضمن عرضا نقديا لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين، أو أجريت في فترة زمنية سابقة.

٦. تقارير المؤتمرات والندوات والنشاطات العلمية الأخرى.
٧. ملخصات الرسائل الجامعية المتميزة.

التخصصات :

وتشمل التخصصات التالية :

١. الدراسات الإسلامية.
٢. علوم اللغات وتطبيقاتها.
٣. العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
٤. العلوم الإدارية والاقتصادية.

شروط النشر با لمجلة :

١. عدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع العقيدة الإسلامية.
٢. يقدم الباحث للمجلة إقراراً خطياً يفيد بأن بحثه عمل أصيل له ، ولم يسبق نشره، ولن يقدم لغرض النشر في أي جهة علمية أخرى قبل انتهاء إجراءات التحكيم.
٣. تنشر المجلة الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات في الآداب والعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية والشرعية.
٤. أن تعتمد الأصول العلمية في إعداد البحث وكتابته .
٥. بعد اجتياز البحث للنشر لمرحلة المراجعة المبدئية، والتحكيم من قبل هيئة التحكيم تقوم إدارة المجلة بإخطار الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال شهرين على الأكثر من تاريخ تسليم البحث للمجلة.
٦. في حالة احتياج البحث أو المقالة إلى بعض التعديلات الشكلية، أو الجوهرية تقوم إدارة المجلة بتسليم البحث للباحث مشفوعاً بملاحظات هيئة التحكيم.
٧. في حالة عدم قبول البحث أو المقالة للنشر من قبل هيئة التحكيم ترسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر ، علما بأن البحوث التي ترسل للمجلة لا تعاد، أو ترد إلى أصحابها ، نشرت أو لم تنشر.
٨. تعرض البحوث والدراسات للتحكيم العلمي على نحو سري. ولضمان السرية الكاملة يجب عدم ذكر اسم الباحث في أي صفحة من صفحات البحث أو أي إشارة تكشف عن هوية الباحث ويخضع ذلك لما ورد بالمادة (٤٤) باللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات والتي تنص على " لا تنشر البحوث والمقالات في مجلات الجامعة إلا بعد أن يجيز صلاحيتها للنشر حكمان متخصصان على أن يكون أحدهما على الأقل من خارج الجامعة " .
٩. يكتب في ورقة مستقلة، باللغتين العربية والإنجليزية، عنوان البحث، واسم الباحث، وصفته العلمية، وجهة عمله وعنوانه، ورقم الهاتف، والفاكس، والبريد الإلكتروني.
١٠. البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها، أو إضافات إليها، تعاد إلى أصحابها لإجراء التعديلات، أو الإضافات المطلوبة قبل النشر ،مع أهمية التزام الباحث بإجراء التعديلات المنصوص عليها في تقارير المحكمين، مع تعليل ما لم يعدل.

١١. البحوث التي لا تُعد وفق قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.
١٢. تلتزم المجلة بإعلام الباحث بتسلم بحثه وتسجيله فور وصوله، ثم إعلامه بالقبول، أو عدم القبول في مدة أقصاها ستة أشهر من تاريخ التسلم.
١٣. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحريرها.
١٤. تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط.

التوثيق :

١. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، وعنوانه، ولقبه العلمي، والجهة التي يعمل بها.

يتم العزو إلى المراجع وفق ما يأتي :

أ ـ الكتب :

١. الطريقة الأولى : ذكر المرجع في متن البحث باسمه المختصر يليه الجزء، والصفحة، ورقم الحديث، أو الفقرة إن وجد مثال لذلك: أخرجه البخاري في صحيحه (١/٨٨ ح ١٦٦) أو قال النووي في المجموع ٨/٢٩
٢. الطريقة الثانية ذكر المرجع في الحاشية، فيضع الباحث رقماً للحاشية في المكان المناسب، ثم يضع الحاشية أسفل الصفحة، مثال ذلك: قال ابن القيم " .... "[(١)].

ب ـ الدوريات :

ويعزى إليها في الحاشية بذكر عنوان البحث ثم اسم الدورية التي هو فيها، مثال لذلك وذكر الدكتور في بحثه انه لم يقف على احد قال بهذا " ...... "[(٢)].

١. توضع حواشي كل صفحة أسفلها.
٢. في مسرد المراجع يبدأ بذكر اسم الكتاب كاملاً، ثم مؤلفه، وسنة الوفاة، ثم مّنْ تولى طبعه وسنة الطبع، وكذلك في الدوريات بذكر عنوان البحث ثم صاحبه، ثم اسم المجلة وعددها.
٣. عند ورود أعلام إسلامية، وعربية في متن البحث، تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العلم متوقياً، وإذا كانت الأعلام أجنبية، فإنها تكتب بحروف عربية، وبين قوسين بحروف لاتينية، ويذكر الاسم كاملا عند وروده لأول مرة.

المراسلة :

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

ص . ب : ١٩٨٨ هاتف : ٧٢٥٠٣٤١ ١٧ ٠٠٩٦٦ / ٧٢٧٤١١١ ١٧ ٠٠٩٦٦ تحويلة : ١٣١٤

Email: buj@bu.edu.sa

- يمكن الحصول على المجلة من عمادة شؤون المكتبات جامعة الباحة ص . ب : ١٩٨٨

المحتويات

م	عنوان البحث	اسم الباحث	التخصص
١	موضوعاتُ الإسرائيليّاتِ في تفسيرِ ابنِ جريرِ الطَّبريّ	د. نايف بن سعيد جمعان الزهراني	قسم الدراسات الإسلامية - جامعة الباحة
٢	أثر نظرية النظم في التحليل النحوي للأسلوب القرآني	د. محمد بن عبدالله بن صويلح المالكي	أستاذ النحو والصرف المساعد – جامعة أم القرى
٣	تغْريبُ اللسان العربي وأثرُه على الانتماء	أ. د. كمال سعد أبو المعاطي أحمد	أستاذ علوم اللغة العربية وآدابها – جامعة الملك عبدالعزيز
٤	اتجاه معلمات التعليم العام نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات	أ. د. نجلاء محمود محمد الحبشي	أستاذ مساعد، قسم التعليم الخاص – جامعة أبها
٥	سُنَّة التغيير في القرآن الكريم والسنَّة النبوية ومضامينها التربوية "رؤية مقترحة"	د. إحسان محمد علي لا في	قسم الدراسات الإسلامية – جامعة تبوك
٦	تصور مقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا وأساليب مواجهتها	د. شريفة عوض الكسر	أستاذ مساعد – جامعة شقراء

النقوط في الأفراح
دراسة فقهية مقارنة

الباحث

د. عبدالله بن عايض بن عبدالهادي آل عبدالهادي

جامعة الباحة – كلية العلوم والآداب بالمخواة – قسم الدراسات الإسلامية

ملخص البحث:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فعنوان البحث: النقوط في الأفراح.. دراسة فقهية مقارنة. وقد قسَّمتُ البحث إلى مقدمة، وتحتوي على: الافتتاحية، أهمية الموضوع وأسباب اختياره، خطة البحث.

وقد جعلت خطة البحث على مطالب. وهي على النحو الآتي:

المطلب الأول: تعريف النقوط لغةً واصطلاحاً.

المطلب الثاني: الفرق بين النقوط، والهبة والهدية، والصدقة والعطية، والنثار.

المطلب الثالث: حكم النقوط في الأفراح.

المطلب الرابع: التكييف الفقهي للنقوط:

المطلب الخامس: الراجح في المسألة:

ثم الخاتمة، ثم فهرس المصادر والمراجع، ثم فهرس الموضوعات.

وقد تبيَّن لي من خلال هذا البحث أنَّ النقوط من العادات والأعراف الحسنة في المجتمع الإسلامي، وأنها موجودة من قرون، ولها أثرٌ طيِّبٌ في التكافل الاجتماعي، وأنَّ النقوطَ في الأفراح تندرجُ في الهبات والهدايا - أو في القرض على القول الآخر - وقد وردت الأدلة الشرعية بفضيلتها، وأن التكييف الفقهي للنقوط شرعاً، محلُّ خلافٍ بين الفقهاء، فمنهم من اعتبره قرضاً يجب سدادُهُ مستقبلاً، ومنهم من اعتبره هبةً لا تُردُّ. وترجح لديَّ قول الحنفية، وبعض الشافعية: أن المرجع في تكييف النقوط في الأفراح يعود لعُرف الناس، وعادتهم. عملاً بالقاعدة الفقهية العادة محكمة. والمعروفُ عُرفاً كالمشروط شرطاً، واستعمالُ الناس حجةٌ يجب العمل بها.

وآخر دعوانا أنِ الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على خير الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المقدمة

إنّ الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله. أما بعد،

فقد شرع الله الإحسان بين الناس، ومساعدة بعضهم لبعض، وسواء كانت هذه المساعدات قربة لله تعالى بدون عوض، أو قرضاً يعاد للمقرض.

ومما هو شائع وموجود في أغلب البلاد الإسلامية، مساعدة الزوج أو الزوجة في الفرح، ولها أسماء تختلف من بلد لبلد، فقد تسمى إعانة للمتزوج، وقد تسمى هدية، إلا أنها تسمى عند الفقهاء (النقوط).

وقد أردت في هذا البحث أن أبين حكم النقوط، وهل هو قرض يجب إرجاعه، أم هو هبة لا يجب إرجاعه.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

١) كثرة النقوط في الأفراح، وحاجة الناس لمعرفة حكمها، وتكييفها الفقهي.

٢) أنه لم يُفرد في مسألة النقوط بحث مستقل فيما أعلم.

خطة البحث:

تشتمل الخطة على مقدمة، ومطالب، وخاتمة، وفهارس:

المقدمـــــة: وتحتوي على: الافتتاحية، أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، خطة البحث.

المطلب الأول: تعريف النقوط لغة واصطلاحاً:

المطلب الثاني: الفرق بين النقوط، والهبة والهدية، والصدقة والعطية، والنثار، والقرض.

المطلب الثالث: فضل النقوط في الأفراح.

المطلب الرابع: التكييف الفقهي للنقوط:

المطلب الخامس: الراجح في المسألة:

ثم الخاتمة

ثم قائمة المصادر والمراجع.

ثم فهرس الموضوعات.

المطلب الأول

تعريف النقوط لغة، واصطلاحاً

النقوط لغة: جمع نَقَطَ، قال الزَّبيدي في تاج العروس (ونَقَطَ: أَيْ جادَ بِهِ وسَمَحَ)[١]

واصطلاحاً: هو دفع مالٍ في الأفراح لصاحب الفرح، في يده، أو يد مأذونه[٢][٣].

والمقصود بالمال هنا: اسم لجميع ما يملكه الإنسان، فيدخل فيه النقود، وغيرها مما له قيمة[٤].

---

(١) تاج العروس ٢٠/ ١٥٢، و معجم اللغة العربية المعاصرة ٣/ ٢٢٧١.

(٢) أي أن صاحب الفرح يأذن لشخص أن يجمع النقوط نيابة عنه.

(٣) إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين ٣/ ٥٩، حاشية البجيرمي على شرح المنهج التجريد لنفع العبيد ٢/ ٣٤٨، حاشية الجمل على شرح المنهج = فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب ٣/ ٢٥٦.

(٤) المطلع على ألفاظ المقنع (ص: ١٥٥)، ومعجم لغة الفقهاء (ص: ٣٩٦)

والمراد بدفع بالنقوط في الأفراح في هذا البحث: هو دفع المال في الأعراس، وليس مطلق الأفراح[٥].

والعُرْس: اسم من إعراس الرجل بأهله إذا بنى عليها، ودخل بها، وكل واحد من الزوجين عَرُوس، يقال للرجل عَرُوس وللمرأة عَرُوس، كما تسمى الوليمة عرسا[٦].

المطلب الثاني

الفرق بين النقوط، والهبة والهدية، والصدقة والعطية، والنثار، والقرض

والهبة والهدية، والصدقة والعطية، والنثار. أنواعٌ متقاربة، يجمعها تمليكُ العين بلا عوضٍ[٧]، إلا أنها تختلف في أمور.

فالهبة في اللغة: أصلها من هبوب الريح، أي: مروره، والمراد بها: أعطيته بلا عوض[٨].

واصطلاحاً: تمليك مال معلوم موجود مقدور على تسليمه في الحياة، غير واجب، بغير عوض، بما يعدُّ هبة عرفاً[٩].

فإنَّ تمحض فيها طلب التقرُّب إلى الله تعالى بإعطاء محتاج، فهي صدقة[١٠].

وإنْ حُملت إلى مكان المهدى إليه إعظاماً له، وإكراماً، وتودداً فيه هدية، وإلا فهبة[١١].

وأما العطية، فقال الجوهري: الشيء المعطى، والجمع عطايا، والعطية هنا: الهبة في مرض الموت، والهبة في الصحة.[١٢]

وأما النِّثار بالكسر، والنُّثار بالضم: ما تناثر من الشيء، والمراد به هنا: ما نُثر في حفلات الفرح، من حلوى، أو نقود. يأخذه من وقع عنده من الحضور[١٣].

---

(٥) الفرح: جمع أفراح: وهو احتفال ببعض المناسبات الخاصة، كالزواج والخطبة والعرس، والنجاح، والمولود وغيرها. وينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة ٣/ ١٦٨٥، وتكملة المعاجم العربية ٨/ ٣٥.

(٦) تهذيب اللغة ٢/ ٥١، والعين ١/ ٣٢٨، و الصحاح ٣/ ٩٤٨، ولسان العرب ٦/ ١٣٥.

(٧) تحرير ألفاظ التنبيه (ص: ٢٤٠)، والمطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٣٥٢).

(٨) الصحاح في اللغة ١/ ٤٧٩، وتهذيب الأسماء ٣/ ٣٧٠، والمطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٣٥٢)، ولسان العرب ١/ ٨٠٣.

(٩) التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح ٢/ ٨٣٧، وشرح منتهى الإرادات ٤/ ٣٩٠،

(١٠) تحرير ألفاظ التنبيه (ص: ٢٤٠)، والمطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٣٥٢).

(١١) المصادر السابقة.

(١٢) الصحاح في اللغة ١/ ٤٧٩، وتهذيب الاسماء ٣/ ٣٧٠، والمطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٣٥٢)، ولسان العرب ١/ ٨٠٣، والمصباح المنير ٢/ ٦٧٣، وتاج العروس ٤/ ٣٦٤، والقاموس المحيط ١/ ١٨٣، التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح ٢/ ٨٣٧، وشرح منتهى الإرادات ٤/ ٣٩٠.

(١٣) تهذيب الأسماء ٣/ ٣٣٥، والمطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٣٥٢)، ولسان العرب ٥/ ١٩١، ومختار الصحاح (ص٢٦٩)، والمصباح المنير ٢/ ٥٩٢، والمعجم الوسيط ٢/ ٩٠١.

والنثار مكروه عند المالكية[١٤]، والشافعية[١٥]، والحنابلة[١٦]، لأن النثار يؤخذ نهبة[١٧]، ويزاحم عليه، وربما أخذه من يكرهه صاحبه، وفي ذلك دناءة وسقوط مروءة[١٨].

وأجازه بلا كراهة الحنفية[١٩]. وهو وجه عند الشافعية[٢٠].

(١٤) التاج والإكليل لمختصر خليل ٥/ ٢٤٧، ومنح الجليل شرح مختصر خليل ٣/ ٥٣٢، ومواهب الجليل في شرح مختصر خليل ٤/ ٦.

(١٥) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ٦/ ٣٧٨، والبيان في مذهب الإمام الشافعي ٩/ ٤٩٣، و المجموع شرح المهذب ١٦/ ٣٩٦، و روضة الطالبين وعمدة المفتين ٧/ ٣٤٢.

(١٦) مختصر الخرقي (ص: ١٠٨)، والهداية على مذهب الإمام أحمد (ص: ٤١٠)، والمغني لابن قدامة ٧/٢٨٧، والمبدع في شرح المقنع ٦/ ٢٣٨.

(١٧) النهبى: بضم النون وسكون الهاء: أي: أخذ مال المسلم قهراً جهراً، ومنه أخذ مال الغنيمة قبل القسمة اختطافاً بغير تسوية. ينظر: فتح الباري ٩/٦٤٤.

(١٨) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ٦/ ٣٧٨، والمجموع شرح المهذب ١٦/ ٣٩٦، وروضة الطالبين وعمدة المفتين ٧/ ٣٤٢، والمغني لابن قدامة ٧/ ٢٨٧، والمبدع في شرح المقنع ٦/ ٢٣٨.

(١٩) تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي ٤/ ٤٦، البحر الرائق شرح كنز الدقائق ومنحة الخالق وتكملة الطوري ٦/ ٧٩.

(٢٠) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ٦/ ٣٧٨. البيان في مذهب الإمام الشافعي ٩/ ٤٩٣، و المجموع شرح المهذب ١٦/ ٣٩٦، و روضة الطالبين وعمدة المفتين ٧/ ٣٤٢.

ورواية عند الحنابلة[٢١]. وأما القرض فإنه في اللغة: مصدر قرض الشيء يقرِضه - بكسر الراء - إذا قطعه، والقرض اسم مصدر بمعنى الإقراض، وقال الجوهري: القرض ما تعطيه من المال لتقضاه.

وشرعاً: دفع مال إرفاقاً لمن ينتفع به، ويرد بدله[٢٢].

فيتضح مما سبق أن النقوط في الأفراح: هو ما يدفع لأحد الزوجين، أو مَنْ ينوب عنه.

فإنْ كانت النقوط بعوض، فهي كالقرض، وهي تختلف عن الهبة، والهدية، وصدقة التطوع، فإنها تمليك عين بلا عوض.

وأما من قال إن النقوط تمليك عين بلا عوض، فهي كالهدية.

المطلب الثالث

فضل النقوط في الأفراح

لا شك أن النقوط في الأفراح من العادات والأعراف الحسنة في المجتمع، وهي معروفة قديماً، ولا

(٢١) مختصر الخرقي (ص: ١٠٨)، والهداية على مذهب الإمام أحمد (ص: ٤١٠)، المغني لابن قدامة ٧/ ٢٨٧. والمبدع في شرح المقنع ٦/٢٣٨.

(٢٢) يُنظر: الصحاح في اللغة٢/٧١، والمطلع (ص٢٤٦)، ولسان العرب ٧/ ٢١٦، والمصباح المنير ٢/٤٩٨، والقاموس المحيط ١/ ٨٤٠. والتوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح ٢/٦٥٣، وشرح منتهى الإرادات ٣/٣٢٢، وكشاف القناع ٣/ ٣١٢.

يزال العملُ بها جارياً في كثيرٍ من المجتمعات في وقتنا الحاضر.

وللنقوط أثرٌ طيبٌ في التكافل الاجتماعي، وخاصةً في الأعراس، حيث تُسهم النقوط في مساعدة الزوجين على تلبية متطلبات الحياة، خصوصاً في وقتنا الحاضر، الذي أصبح من الصعب تلبية الاحتياجات الأساسية من مسكن وغيره إلا بشق الأنفس، وكثرة الديون.

وقد حثَّ الإسلام على التعاون على الخير، ومنه مساعدة الناس في الأفراح، قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾[٢٣] .

وأما الأحاديث التي حثت على التعاون على الخير، ومساعدة الناس، فإنها كثيرة جداً، ولا يمكن حصرها، فمن هذه الأحاديث التي حثت على الخير، ومنها دفع النقوط في الأفراح، حديث أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، قالت: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقبلُ الهدية ويُثيبُ عليها»[٢٤].

وحديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَنْ نفَّس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفَّس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومَنْ يسَّر على معسر يسَّر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومَنْ ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه»[٢٥].

وحديث البراء بن عازب رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «من منح منيحة لبن، أو ورق، أو هدى زقاقاً كان له مثل عتق رقبة»[٢٦].

قال الترمذي[٢٧]: ومعنى قوله: من منح منيحة ورق، إنما يعني به قرض الدراهم. قوله: أو هدى زقاقاً، يعني به هداية الطريق[٢٨].

وحديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رجل: يا رسول الله أي العمل أفضل؟ قال: «أن تدخل على أخيك المسلم سروراً، أو تقضي عنه ديناً،

(٢٣) المائدة: آية ٢.

(٢٤) أخرجه البخاري في صحيحه ٣/ ١٥٧ برقم (٢٥٨٥).

(٢٥) أخرجه مسلم في صحيح ٤/ ٢٠٧٤ برقم (٢٦٩٩)

(٢٦) أخرجه الترمذي في سننه ٣/ ٤٠٤ برقم (٩٥٧)، وأحمد في مسنده ٣٠/ ٣٥٢ برقم (١٨٤٠٣)، والطبراني في المعجم الكبير، في ٢١/ ١١٥، برقم (١٣٤)، وابن حبان في صحيحه ١١/ ٤٩٤ برقم (٥٠٩٦). وصححه الشيخ الألباني في مشكاة المصابيح ١/ ٥٩٨.

(٢٧) محمد بن عيسى بن سورة بن موسى السلمي البوغي الترمذي، أبو عيسى: من أئمة علماء الحديث وحفاظه، من أهل ترمذ (على نهر جيحون) تتلمذ للبخاريّ، وشاركه في بعض شيوخه. وقام برحلة إلى خراسان والعراق والحجاز وعمي في آخر عمره. وكان يضرب به المثل في الحفظ. توفي رحمه الله سنة ٢٧٩ هـ. ينظر لترجمته: تهذيب الكمال في أسماء الرجال ١/ ١٧٢ وسير أعلام النبلاء ١٣/ ٢٧٠ وطبقات الحفاظ للسيوطي (ص: ٢٨٢)، الوافي بالوفيات ٤/ ٢٠٧.

(٢٨) ينظر: سنن الترمذي ٤/٣٤١.

أو تطعمه خبزاً»[٢٩] . وعن ابن مسعود رضي الله عنه أن أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال : «ما من مسلم يقرض مسلماً قرضاً مرتين إلا كان كصدقتها مرة».[٣٠]

وفي رواية «إن السلف يجري مجرى شطر الصدقة»[٣١].

وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال : «كل قرض صدقة»[٣٢].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : «لأن أقرض معسراً أحب إليَّ من أن أتصدق به»[٣٣].

والأحاديث في هذا الباب كثيرة، ومنها مسألة النقوط، سواء قيل إنها من باب الهدية، أو قيل إنها من باب القرض على القول الآخر، ففضلها لا يخفى كما مر معنا من أحاديث وآثار.

المطلب الرابع
التكييف الفقهي للنقوط

تقدم في ما سبق أن النقوط في الافراح من الأمور المشروعة والمندوبة، وإنما الخلاف هنا هل هذه النقوط من باب القرض يجب إرجاعها، ويحق للإنسان المعطي المطالبة بها أم من باب الهدية. وقد اختلف الفقهاء في مسألة النقوط في الأفراح إلى عدة أقوال :

القول الأول: أنها كالقرض يجب سدادُهُ مستقبلاً، وهو قول المالكية، وقول لبعض الشافعية.

قال محمد بن يوسف المواق المالكي[٣٤] : ("وإن

(٢٩) أخرجه الطبراني في مكارم الأخلاق (ص: ٣٤٤) برقم (٩١)، وفي المعجم الصغير ٢/ ١٠٦ برقم (٨٦١)، والبيهقي في شعب الإيمان ١٠/ ١٣٠ برقم ٧٢٧٣، والدينوري في المجالسة وجواهر العلم ٢٧٧/٨ برقم (٣٥٤٣)، وابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك (ص: ١١٢). برقم (٣٧٥). و ابن المبارك في الزهد والرقائق ١/ ٢٣٩، برقم (٦٨٤)، و ابن أبي الدنيا في قضاء الحوائج (ص: ٤٥) برقم (٣٤)، وحسنه الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة ٦/ ٤٨٥.

(٣٠) أخرجه ابن ماجة في سننه ٣/ ٤٩٩ برقم (٢٤٣٠)، وحسنه الشيخ الألباني في إرواء الغليل ٥/ ٢٢٦.

(٣١) أخرجه أحمد في مسنده ٧/ ٢٦ برقم (٣٩١١)، وابن أبي شيبة في مسند ١/ ٢٥٨ برقم (٣٨٧)، وأبي يعلى الموصلي في مسنده ٢٤٧/٩ برقم (٥٣٦٦)، وصححه الشيخ الألباني رحمه الله في سلسلة الأحاديث الصحيحة ٤/ ٧٠.

(٣٢) أخرجه الطبراني في المعجم الصغير ١/ ٢٤٦ برقم (٤٠٢ ،)، والبيهقي في شعب الإيمان ٥/ ١٨٨ برقم (٣٢٨٥)، وحسنه الشيخ الألباني رحمه الله في صحيح الترغيب والترهيب ١/ ٢١٩.

(٣٣) أخرجه ابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك (ص: ١٣٥).

(٣٤) هو محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري، قيل العبدوسي، الغرناطي، أبو عبد الله، المعروف بالمواق. من أهل غرناطة. فقيه مالكي، كان عالم غرناطة وإمامها ومفتيها في وقته. من تصانيفه: " التاج والإكليل شرح مختصر خليل "، في الفقه، و "سنن المهتدين في مقامات الدين". توفي رحمه الله سنة (٨٩٧ هـ) . ينظر لترجمته: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر ٢/ ٤٤٦، والضوء اللامع ١٠ / ٩٨، وفيه: وفاته (سنة ٨٣٨) وهو خطأ.

لعرس" – قال - الباجي[٣٥]: ما جرت عادة الناس ببلدنا من إهداء بعضهم لبعض الكباش، وغيرها عند النكاح. فقد قال ابن العطار[٣٦]: إن ذلك على الثواب[٣٧] وبذلك رأيت القضاء ببلدنا.)[٣٨]

وقال محمد بن أحمد عليش المالكي[٣٩]("وإن" كان وهب "لعرس" -قال - الباجي: ما جرت به عادة الناس ببلدنا من إهداء الناس بعضهم إلى بعض الكباش، وغيرها عند النكاح، فقد قال ابن العطار إن ذلك على الثواب، وبذلك رأيت القضاء في بلدنا.)[٤٠]

وقال الإمام القرافي[٤١] المالكي:

(والعادة في هدية العرس والولائم للثواب)[٤٢]. أي

(٣٥) هو سليمان بن خلف بن سعد، أبو الوليد الباجي، نسبة إلى مدينة باجة بالأندلس. من كبار فقهاء المالكية. رحل إلى المشرق ١٣ سنة. ثم عاد إلى بلاده ونشر الفقه والحديث. وكان بينه وبين ابن حزم مناظرات ومجادلات ومجالس، وشهد له ابن حزم. وكان سبباً في إحراق كتب ابن حزم. ولي القضاء في بعض أنحاء الأندلس. من تصانيفه: الاستيفاء شرح الموطأ؛ واختصره في المنتقى؛ ثم اختصر المنتقى في الإيماء؛ وله شرح المدونة؛ وأحكام الفصول في أحكام الأصول. توفي رحمه الله سنة (٤٧٤ هـ) ينظر لترجمته: سير أعلام النبلاء ١٤/ ٥٥، والوافي بالوفيات ١٥/ ٢٣٠، وطبقات المفسرين للسيوطي (ص: ٥٣)، وإكمال الإكمال لابن نقطة ١/ ٣٦١، والثقات ممن لم يقع في الكتب الستة ٥/ ١٠١.

(٣٦) هو محمد بن أحمد بن عبيدالله بن سعيد، أبو عبد الله، الأموي القرطبي، المالكي، المعروف بابن العطار. فقيه، حافظ، أديب، نحوي، شاعر، عارف بالفرائض والحساب واللغة. وذكره الفقيه أبو عبد الله ابن عتاب فقال: محل أبي عبد الله في العلم معروف، وهو به موصوف، ولقد كان فقيهاً موثقاً، لم يحفظ أنه أخذ عليها أجراً، قال ابن حبان: فلم يزل ابن العطار مع خصاله منقوص الحظ، وكان فريد فقهاء وقته مع توافرهم. من تصانيفه: كتاب الشروط وعللها. توفي، رحمه الله، سنة (٣٩٩ هـ) يُنظر لترجمته: الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة ٨/ ١٣٥، والوافي بالوفيات ٢/ ٣٩، وجمهرة تراجم الفقهاء المالكية ٢/ ١٠٠٧.

(٣٧) أي يطلب المعاوضة عليها، كالقرض يرد بدلها.

(٣٨) التاج والإكليل لمختصر خليل ٨/ ٣٠.

(٣٩) هو محمد بن أحمد بن محمد عليش، أبو عبد الله: فقيه، من أعيان المالكية. مغربي الأصل، من أهل طرابلس الغرب. ولد بالقاهرة وتعلَّم في الأزهر، وولي مشيخة المالكية فيه. ولما كانت ثورة عرابي باشا اتهم بموالاتها، فأخذ من داره، وهو مريض، محمولاً لا حراك به، وألقي في سجن المستشفى، فتوفي فيه، بالقاهرة. من تصانيفه: فتح العليّ المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك، وهو مجموع فتاويه، ومنح الجليل على مختصر خليل، في فقه المالكية، وغيرها كثير، توفي رحمه الله سنة (١٢٩٩هـ) يُنظر لترجمته: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية ١/ ٥٥٢، إيضاح المكنون ٣/ ٢٧١.

(٤٠) منح الجليل شرح مختصر خليل ٨/ ٢١٦.

(٤١) هو أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن، أبو العباس، شهاب الدين القرافي. أصله من صنهاجة، قبيلة من بربر المغرب. نسبته إلى القرافة وهي المحلة المجاورة لقبر الإمام الشافعي بالقاهرة. فقيه مالكي. مصري المولد والمنشأ والوفاة. انتهت إليه رياسة الفقه على مذهب مالك. توفي رحمه الله سنة (٦٨٤ هـ) من تصانيفه: الفروق في القواعد الفقهية؛ والذخيرة في الفقه؛ و شرح تنقيح الفصول في الأصول؛ والأحكام في تمييز الفتاوى من الأحكام، يُنظر لترجمته: الديباج المذهب (ص ٦٢ – ٦٧)؛ شجرة النور الزكية في طبقات المالكية (ص ١٨٨). معجم المؤلفين ١/ ١٥٨.

(٤٢) الذخيرة للقرافي ٦/ ٢٧٦.

لطلب المعاوضة عليها.

وقال ابن حجر الهيتمي الشافعي[٤٣] (والذي يتجه في النقوط المعتاد في الأفراح أنه هبة، ولا أثر للعرف فيه لاضطرابه ما لم يقل، خذه مثلاً وينوي القرض ويصدق في نية ذلك هو، أو وارثه)[٤٤]

وقال أيضاً: (والنقوط أفتى الأزرقي[٤٥] والنجم البالسي[٤٦] بأنه قرض فيرجع به دافعه)[٤٧].

وقال كمال الدين، محمد بن موسى الدَّمِيري أبو البقاء الشافعي[٤٨] (النقوط المعتاد في الأفراح .. قال الشيخ نجم الدين البالسي: إنه كالدين، لدافعه أن يطالب به القابض، قال: ولا أثر للعرف في ذلك ؛ فإنه مضطرب، فكم يدفع النقوط ثم يستحي أن يطالب به)[٤٩].

وقال سليمان بن عمر بن منصور العجيلي الأزهري، المعروف بالجمل[٥٠] (والظاهر في النقوط

---

(٤٣) هو أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري، شهاب الدين شيخ الإسلام، أبو العباس: فقيه باحث مصري، مولده في محلة أبي الهيتم (من إقليم الغربية بمصر) وإليها نسبته. والسعدي نسبة إلى بني سعد من عرب الشرقية (بمصر) تلقى العلم في الأزهر، ومات بمكة. له تصانيف كثيرة، منها الجوهر المنظم ، والصواعق المحرقة على أهل البدع والضلال والزندقة، وتحفة المحتاج لشرح المنهاج في فقه الشافعية، توفي رحمه الله سنة (٩٧٤ هـ) ينظر لترجمته: النور السافر عن أخبار القرن العاشر (ص: ٢٥٨)، وخلاصة الاثر ٢: ١٦٦ ، وشذرات الذهب ٨: ٣٧٠.

(٤٤) تحفة المحتاج في شرح المنهاج وحواشي الشرواني والعبادي ٥/ ٤٤.

(٤٥) هو محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن الوليد بن عقبة بن الأزرق، أبو الوليد، الأزرقي مؤرخ، . يماني الأصل، من أهل مكة. من تصانيفه: " أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار". توفي قريباً من (٢٥٠ هـ) . ينظر لترجمته: اللباب في تهذيب الأنساب ١ / ٤٧، والأنساب للسمعاني ١/١٨٤، ومعجم المؤلفين ١٠/١٩٨.

(٤٦) هو محمد بن علي بن محمد بن عقيل، أبو الحسن، نجم الدين البالسي: فقيه شافعي نسبته إلى بالس بين حلب والرقة قال عنه ابن حجر: "تفقه كثيرا، ثم تعانى الخدم عند الأمراء، ثم ترك ولزم بيته، ودرّس بالطّيبرسية إلى أن مات، = وأضرّ قبلموته بيسير، ونعم الشيخ كان، خيرا، واعتقادا، ومروءة، وفكاهة لازمته مدة وحدّثني عن ابن عبد الهادي، ونور الدّين الهمداني، وغيرهما". له مختصر في أحكام العبادات .توفي رحمه الله سنة (٨٠٤ هـ) ينظر لترجمته : الضوء اللامع لأهل القرن التاسع ٩/ ١٨، و شذرات الذهب في أخبار من ذهب ٩/ ٧٣ .

(٤٧) الفتاوى الفقهية الكبرى ٣/ ٣٦٥

(٤٨) هو محمد بن موسى بن عيسى بن علي الكمال، أبو البقاء، الدميري الأصل، القاهري. فقيه شافعي، مفسر، أديب، نحوي، ناظم، قال الشوكاني: برع في التفسير والحديث والفقه وأصوله والعربية والأدب وغير ذلك. وتصدى للإقراء والإفتاء وصنف مصنفات جيدة. من تصانيفه: النجم الوهاج شرح منهاج الطالبين؛ والديباج شرح سنن ابن ماجة؛ وشرح المعلقات السبع. توفي رحمه الله سنة (٨٠٨ هـ). ينظر لترجمته: شذرات الذهب ٧/٧٩؛ والضوء اللامع ١٠ / ٥٩، والبدر الطالع ٢/٢٧٢ وهدية العارفين ٢/١٧٨.

(٤٩) النجم الوهاج في شرح المنهاج ٧/ ٣٩٣.

(٥٠) هو سليمان بن عمر بن منصور، أبو داود العجيلي الشافعي المصري الأزهري المعروف بالجمل. من أهل منية عجيل إحدى قرى الغربية بمصر. انتقل إلى القاهرة، ودرس بالأزهر. =

الرجوع خلافاً للبلقيني[٥١] اهـ أقول في العباب في آخر باب الفرض ما نصه خاتمة النقوط المعتاد في الأفراح أفتى البالسي والأزرق اليمني أنه كالقرض يطلبه متى شاء وأفتى البلقيني بخلافه اهـ) [٥٢] .

وقد استدل أهل هذا القول بما يلي:

١. قد جرت العادة بالرجوع عند دفع النقوط في الأفراح، فهو كالقرض، فله الرجوع بما دفع، للمعطي أن يطلبه، أو وارثه[٥٣].

٢. كون المعطى إليه –صاحب الفرح – تسلَّم المال من المعطي عن رضا منه[٥٤].

٣. أن الدافع لم يبذل ماله في الغالب مجانا، بل إن نيته في الغالب المعاوضة إذا جاءه فرح مثله[٥٥].

القول الثاني: أن النقوط هبة لا تُردُّ. وليس له المطالبة بها، وهو قول لبعض الشافعية، وهو وظاهر مذهب الحنابلة.

قال ابن حجر الهيتمي الشافعي وقد سئل: (ما حكم النقوط المعتاد في الأفراح هل يُرجع به أم لا؟ فأجاب بقوله: الذي أفتى به النجم البالسي، وغيره، أنه كالقرض يطلبه هو ووارثه، وخالف في ذلك البلقيني... والأوفق بكلامهم ما أفتى به البلقيني) [٥٦]

وقال سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي[٥٧] (والذي تحرر من كلام

=فقيه، مفسر، مشارك في بعض العلوم. اشتهر بالصلاح وعفة النفس، من تصانيفه: فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب "، للرملي، والمواهب المحمدية بشرح الشمائل الترمذية، والفتوحات الأحمدية بالمنح المحمدية على متن الهمزية للبوصيري. توفي رحمه الله سنة (١٢٠٤ هـ). ينظر لترجمته: حلية البشر ٢ / ٦٩٢ – ٦٩٣، ومعجم المؤلفين ٤ / ٢٧١، وهدية العارفين ١ / ٤٠٦.

(٥١) هو عمر بن رسلان بن نصير، البلقيني، سراج الدين. شيخ الإسلام. عسقلاني الأصل. ولد في (بلقينة) بغربية مصر. أقدمه أبوه إلى القاهرة وهو ابن اثنتي عشرة سنة فاستوطنها، واشتغل على علماء عصره. نال في الفقه وأصوله الرتبة العليا، حتى انتهت إليه الرئاسة في فقه الشافعية، والمشاركة في غيره. كان مجتهدا حافظا للحديث. وتأهل للتدريس والقضاء والفتيا، وولي إفتاء دار العدل وقضاء دمشق. من تصانيفه: تصحيح المنهاج في الفقه ؛ وحواش على الروضة ؛ وشرحان على الترمذي. توفي رحمه الله سنة (٨٠٥ هـ) ينظر لترجمته: الضوء اللامع ٦ / ٨٥ ؛ وشذرات الذهب ٧ / ٥١١ ؛ وإنباء الغمر بأبناء العمر ٢/ ٢٤٥.

(٥٢) حاشية الجمل على شرح المنهج = فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب ٤/ ٢٧٧.

(٥٣) فتاوي الخليلي على المذهب الشافعي ١/ ١٤٦.

(٥٤) المصدر السابق.

(٥٥) المصدر السابق .

(٥٦) الفتاوى الفقهية الكبرى ٢/ ٢٧٩

(٥٧) هو سليمان بن محمد بن عمر البجيرمي الشافعي الأزهري. نسبته إلى بجيرم قرية من قرى الغربية بمصر. فقيه، محدث. من تصانيفه: " حاشيته على شرح المنهج ، والتجريد لنفع العبيد، وتحفة الحبيب على شرح الخطيب. توفي رحمه الله سنة (١٢٢١ هـ) ينظر لترجمته: حلية البشر ٢ / ٦٩٤، وإيضاح المكنون ١ / ٢٢٨، ومعجم المؤلفين ٤ / ٢٧٥.وتاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار ٣/ ١٤٤.

الرملي[٥٨] وحج[٥٩] وحواشيهما أنه لا رجوع في النقوط المعتاد في الأفراح، أي لا يرجع به مالكه إذا وضعه في يد صاحب الفرح، أو يد مأذونه إلا بشروط ثلاثة: أن يأتي بلفظ كخذه، ونحوها، وأن ينوي الرجوع، ويصدق هو ووارثه فيها، وأن يعتاد الرجوع فيه، وإذا وضعه في يد المزين ونحوه، أو في الطاسة المعروفة لا يرجع إلا بشرطين، إذن صاحب الفرح، وشرط الرجوع)[٦٠].

وقال عبد الغني بن ياسين اللَّبَدي النابلسي الحنبلي[٦١] (مسألة: إذا دفع إنسان لآخر نقوطًا في عرس، أو ختان، أو أهدي له عند قدومه من بلاد الحجاز، ونحو ذلك، وكانت العادة جارية بمكافأة من فعل ذلك، بأن يدفع له نظير ما دفعه، ويهدي له نظير ما أهدى إن صار عنده عرس ونحوه. ثم إنه صار عند ذلك الإنسان عرس، أو نحوه. فأبى الآخر أن يدفع له شيئاً، فهل له مطالبته بما دفعه؟ **ظاهر إطلاقهم: لا، كما في الإقناع وغيره.**)[٦٢]

وقد قال الإمام الحجاوي[٦٣] الحنبلي في الإقناع (ولا يصح أن يرجع في هبته ولو صدقة، وهدية، ونحلة، أو نقوطاً، أو حمولة في عرس ونحوه)[٦٤]

وقد استدل أهل هذا القول بما يلي:

(٥٨) هو محمد بن أحمد بن حمزة، شمس الدين، الرملي نسبته إلى الرملة (من قرى المنوفية بمصر) ومولده ووفاته بالقاهرة. ولي إفتاء الشافعية. بل الديار المصرية ومرجعها في الفتوى. يُقال له: الشافعي الصغير. وقيل: هو مجدد القرن العاشر. جمع فتاوى أبيه، وصنف شروحاً، وحواشي كثيرة. من مصنفاته: عمدة الرابح، ونهاية المحتاج إلى شرح المنهاج؛ وغاية البيان شرح زبد بن رسلان؛ وشرح البهجة الوردية، وغيرها كثير، توفي رحمه الله سنة (١٠٠٤ هـ) يُنظر لترجمته: خلاصة الأثر ٣/ ٣٤٣؛ وسمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي ٤/ ٣٦٦، و البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع ٢/ ١٠٢.

(٥٩) أي ابن حجر الهيتمي.

(٦٠) حاشية البجيرمي على شرح المنهج = التجريد لنفع العبيد ٢/ ٣٥٠

(٦١) عبد الغني بن ياسين بن محمود بن ياسين بن طه بن أحمد اللبدي، النابلسي. من «كفر اللبد» من الديار النابلسية. سافر إلى مصر ودرس بالأزهر، وحجّ واستقرّ بمكة مدة «سنين عديدة، وصار مدرسًا بحرمها الشريف، ولم يزل مجاورًا لها= حتى توفي بها»، وله حاشيته على «نيل المآرب» تدل على نباهته، ودقته في الفهم، وتحريره للمسائل، وتفريقه بين المتشابهات، وغوصه على مواضع الإشكال، واستدراكِهِ على الفحول. وله أيضا: دليل الناسك لأداء المناسك: توفي رحمه الله سنة (١٣١٩هـ) ينظر لترجمته: مختصر طبقات الحنابلة (ص ٢٠٩)، وتسهيل السابلة ٣/ ١٧٣٨، ومعجم المؤلفين ٥/ ٢٧٧

(٦٢) حاشية اللبدي على نيل المآرب ٢/ ٢٥٦.

(٦٣) هو موسى بن أحمد بن موسي بن سالم، شرف الدين أبو النجا الحجاوي الصالحي. مفتي الحنابلة بدمشق. كان إماماً بارعاً أصولياً فقيهاً محدثاً ورعاً. انتهت إليه مشيخة الحنابلة والفتوى، من تصانيفه: الإقناع لطالب الانتفاع، وزاد المستقنع في اختصار المقنع. توفي رحمه الله سنة (٩٦٨هـ) يُنظر لترجمته: الكواكب السائرة ٣/٢١٥؛ وشذرات الذهب ٨/٣٢٧.

(٦٤) الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل ٣/٣٦.

١. أن المقصود في الغالب والعادة هو مساعدة الناس ابتغاء وجه الله، فهي كالهدية. ليس له حق المطالبة بها[٦٥].

٢. أن العرف والعادة في مسألة النقوط لا اعتبار بها، لأن العرف والعادة أمر مضطرب ومتغير بتغير المكان والزمان والقبائل والبلاد[٦٦].

القول الثالث: أن ذلك يعود لعرف الناس وعادتهم. ، وهو قول الحنفية، وقول لبعض الشافعية.

قال ابن عابدين الحنفي[٦٧] (وفي الفتاوى الخيرية[٦٨] سئل فيما يرسله الشخص إلى غيره في الأعراس ونحوها هل يكون حكمه حكم القرض فيلزمه الوفاء به أم لا؟ أجاب: إن كان العرف بأنهم يدفعونه على وجه البدل يلزم الوفاء به مثلياً فبمثله، وإن قيمياً فبقيمته وإن كان العرف خلاف ذلك بأن كانوا يدفعونه على وجه الهبة، ولا ينظرون في ذلك إلى إعطاء البدل فحكمه حكم الهبة في سائر أحكامه فلا رجوع فيه بعد الهلاك، أو الاستهلاك)[٦٩]

وقال ابن طولون الحنفي[٧٠] (النقوط المعتاد من الناس في الأفراح هل يجب ردُّه أم لا؟ .. فإن عرف بلادنا متفقٌ على القابض لا يطالب، بل صاحب الوليمة إذا وقع لمن نقط عنده لهم كافأه، وهو إلى الهدية أقرب من كل شيءٍ)[٧١]

وقال شمس الدين الرملي (وما جرت به العادة في زماننا من دفع النقوط في الأفراح هل يكون هبةً أو قرضاً؟ .... وجمع بعضهم بينهما بحمل الأول

(٦٥) النجم الوهاج في شرح المنهاج ٧/ ٣٩٣، ونهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ٤/ ٢٢٩، وتحفة المحتاج في شرح المنهاج ٥/ ٤٤.

(٦٦) المصادر السابقة.

(٦٧) هو محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين. دمشقي. كان فقيه الديار الشامية، وإمام الحنفية في عصره. من تصانيفه: رد المحتار على الدر المختار المشهور بحاشية ابن عابدين. والعقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية، ونسمات الأسحار على شرح المنار في الأصول؛ وحواش على تفسير البيضاوي؛ وغيرها كثير، توفي رحمه الله سنة (١٢٥٢ هـ) يُنظر لترجمته: حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر (ص: ١٢٣٠)، وفهرس الفهارس ٢/ ٨٣٩، الأعلام للزركلي ٦/ ٤٢ ومعجم المؤلفين ٩/ ٧٧.

(٦٨) يُنظر: الفتاوى الخيرية لنفع البرية على مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان للشيخ خير الدين الرملي ٢/ ١١١.

(٦٩) رد المحتار على الدر المختار٥/٦٩٦.

(٧٠) محمد بن علي بن أحمد بن علي بن خمارويه بن طولون الدمشقيّ الصالحي الحنفي، شمس الدين: مؤرخ، عالم بالتراجم والفقه. من أهل الصالحية بدمشق، ونسبته إليها. قال الغزي: كانت أوقاته معمورة كلها بالعلم والعبادة، وله مشاركة في سائر العلوم حتى في التعبير والطب. وله نظم، وليس بشاعر. كتب بخطه كثيراً من الكتب وعلّق ستين جزءاً سماها (التعليقات) أكثرها من جمعه وبعضها لغيره. ولم يتزوج ولم يعقب. من تصانيفه إنباء الأمراء بأنباء الوزراء، والغرف العلية في تراجم متأخري الحنفية، وذخائر القصر في تراجم نبلاء العصر، والتمتع بالإقران بين تراجم الشيوخ والأقران، وغيرها كثير. توفي رحمه الله سنة (٩٥٣هـ) ينظر لترجمته: الكواكب السائرة ٢/ ٥١، وشذرات الذهب ١٠/ ٤٢٨، والأعلام للزركلي ٦/ ٢٩١.

(٧١) فص الخواتم فيما قيل في الولائم (ص ٧).

على ما إذا لم يعتد الرجوع به، ويختلف باختلاف الأشخاص، والمقدار، والبلاد، والثاني على ما اعتيد، وحيث علم اختلافه تعين ما ذكر)[٧٢]

وقد استدل أهل هذا القول بما يلي:

بالقاعدة الفقهية: المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً، ، فالذي يحكم النقوط هو العرف والعادة، فإن كان العرف والعادة سائداً في ذلك البلد بكون النقوط قرضاً، كان حكمها حكم القرض، وعلى من أخذها أن يردها في مثل مناسبته، وإن كان العرف والعادة في ذلك البلد يعتبرها هدية مجردة، فلا يرد بدلها، لكونها هدية لا قرضاً[٧٣].

واعترض عليهم: أن العرف والعادة أمر مضطرب ومتغيِّر بتغيُّر المكان والزمان والقبائل والبلاد[٧٤].

وأجيب عنه: بأن العادة محكمة، ومعمول بها شرعا[٧٥]، وأن المعروف عرفاً كالمشروط شرطاً[٧٦].

المطلب الخامس

الراجح في المسألة

الذي يترجح لي، والعلم عند الله هو ما ذهب إليه أهل القول الثالث: وهو أن النقوط ترجع في ذلك لعرف الناس وعادتهم. فإن كان عرف ذلك البلد بكون ما يدفع في الأفراح للزوج، أو الزوجة من مال، أو غيرها إنما يكون هدية ومعونة، فهذه النقوط تأخذ حكم الهدية، ولا يصح للمعطي أن يطالب صاحب الفرح بأن يردها في مثل مناسبته.

وإن كان عرف ذلك البلد إنما دفعها لكي يردها له إذا صارت له مناسبة مثلها فهي كالقرض، فله المطالبة بها. ويجب على المعطى إليه أن يردها في مناسبة مثل مناسبته.

والواقع ومن خلال تتبعي لمسألة النقوط، وجدت أن الغالب عندنا في أغلب مناطق المملكة العربية السعودية، أن صاحب الفرح يقوم بالتسجيل، ويكتب اسم كل من أعانه في الفرح، وكم المبلغ، فإذا جاءت مناسبة عند المعطي - صاحب المال - دفعها له.

بل إن في بعض الأفراح يقوم الذين يدفعون المال لصاحب الفرح بتسجيل أسمائهم في ورقة مع بيان المبلغ ثم يدفعون كامل المبلغ الذي جمع من الحضور لصاحب الفرح، وإنما فعلوا ذلك على أمل أن يقوم المعطى إليه – صاحب الفرح - بإعادتها إذا جاءت لهم مناسبة مثل مناسبة صاحب الفرح.

---

(٧٢) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ٤/ ٢٢٨.

(٧٣) حاشية ابن عابدين (رد المحتار) ٥/٦٩٦، وشرح القواعد الفقهية (ص: ٢٣٧)، ومجلة الأحكام العدلية (ص: ٢١).

(٧٤) المصادر السابقة.

(٧٥) التحبير شرح التحرير ٨/ ٣٨٥١.

(٧٦) حاشية ابن عابدين (رد المحتار) ٥/ ٦٩٦، وشرح القواعد الفقهية (ص: ٢٣٧)، مجلة الأحكام العدلية (ص: ٢١).

بل إني وجدت أن الغالب والسائد في أغلب البلاد الإسلامية، كما في مصر والشام والعراق، واليمن وغيرها كثير، إنما يقومون بدفع النقوط في الأفراح على أمل أن يتم استرجاعها في مناسبة، مثل مناسبة صاحب الفرح.

فهذا بلا شك يعني أن هذه النقوط تعدُّ قرضاً يجب سداده مستقبلاً إن وجدت مناسبة لديه، فينبغي إرجاعها للمعطي عند قيام سببها.

فأما إذا عُرف من شخص، أو من أناس أنهم إنما دفعوها على سبيل الهدية، أو الصدقة، أو على سبيل **الزكاة** إن كان المدفوع له من مستحقيها. بكون الدافع - صاحب المال - قد بين ذلك بقول، أو كان هذا هو العرف السائد في ذلك البلد، فلا شك أن ذلك لا يعدُّ قرضاً، وليس له المطالبة به.

ومن المعلوم أن العرف السائد له اعتبارٌ في الشرع، فالعادة مُحَكَّمةٌ، والمعروفُ عرفاً كالمشروط شرطاً، واستعمالُ الناس حجةٌ يجب العمل بها.

والله تعالى أعلم

الخاتمـــــــــــة

الحمد لله أولاً وآخرًا وظاهرًا وباطناً، له الحمد في الأولى والآخرة وهو على كل شيء قدير، وأصلي وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد

فبعد أنْ منَّ الله تعالى عليَّ بإتمام هذا البحث تبيَّن لي أن النقوط من العادات والأعراف الحسنة في المجتمع الإسلامي، وأنها موجودة من قرون، ولها أثرٌ طيبٌ في التكافل الاجتماعي، وأنَّ النقوطَ في الأفراح تندرجُ في الهبات، والهدايا، أو القرض، وقد وردت الأدلة الشرعية بفضيلتها، وأن التكييف الفقهي للنقوط شرعاً، محلُّ خلافٍ بين الفقهاء، فمنهم من اعتبره قرضاً يجب سدادُهُ مستقبلاً، ومنهم من اعتبره هبةً لا تُردُّ. وترجح لديَّ قول الحنفية، وبعض الشافعية: أن المرجع في تكييف النقوط في الأفراح يعود لعُرف الناس، وعادتهم، عملاً بالقاعدة الفقهية العادة محكمة. والمعروفُ عرفاً كالمشروط شرطاً، واستعمالُ الناس حجةٌ يجب العمل بها.

هذا أهم ما توصلت إليه من خلال البحث، فما كان صواباً فمن الله وحده، وما كان من خطأ فمني، وأسأل الله العصمة من الزلل، والهداية إلى سواء السبيل، وآخر دعوانا أنْ الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المصادر والمراجع

١ -آثار البلاد وأخبار العباد، المؤلف زكريا بن محمد بن محمود القزويني، الناشر: دار صادر، بيروت.

٢ -إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني (المتوفى: ١٤٢٠هـ). إشراف: زهير الشاويش. الناشر: المكتب

الإسلامي – بيروت. الطبعة: الثانية ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

٣ -إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (هو حاشية على فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين)، المؤلف: أبو بكر (المشهور بالبكري) عثمان بن محمد شطا الدمياطي الشافعي (المتوفى: ١٣١٠هـ). الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوريع. الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م.

٤ - الأعلام. المؤلف: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى: ١٣٩٦هـ). الناشر: دار العلم للملايين. الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو ٢٠٠٢م.

٥ - الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل. المؤلف: موسى بن أحمد بن موسى بن سالم بن عيسى بن سالم الحجاوي المقدسي، ثم الصالحي، شرف الدين، أبو النجا (المتوفى: ٩٦٨هـ). المحقق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي. الناشر: دار المعرفة بيروت – لبنان.

٦ -إكمال الإكمال (تكملة لكتاب الإكمال لابن ماكولا). المؤلف: محمد بن عبد الغني بن أبي بكر بن شجاع، أبو بكر، معين الدين، ابن نقطة الحنبلي البغدادي (المتوفى: ٦٢٩هـ). المحقق: د. عبد القيوم عبد رب النبي. الناشر: جامعة أم القرى - مكة المكرمة. الطبعة: الأولى.

٧ -إنباء الغمر بأبناء العمر. المؤلف: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ). المحقق: د حسن حبشي. الناشر: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، مصر. عام النشر: ١٣٨٩هـ، ١٩٦٩م.

٨ -الأنساب. المؤلف: عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد (المتوفى: ٥٦٢هـ). المحقق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره. الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد. الطبعة: الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٢ م.

٩ -إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون. المؤلف: إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (المتوفى: ١٣٩٩هـ). عنى بتصحيحه وطبعه على نسخة المؤلف: محمد شرف الدين بالتقايا رئيس أمور الدين، والمعلم رفعت بيلكه الكليسى. الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.

١٠ - البحر الرائق شرح كنز الدقائق، المؤلف: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: ٩٧٠هـ). وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت بعد ١١٣٨ هـ). وبالحاشية: منحة الخالق لابن عابدين. الناشر: دار الكتاب الإسلامي. الطبعة: الثانية - بدون تاريخ.

١١ - البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. المؤلف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: ١٢٥٠هـ). الناشر: دار المعرفة – بيروت.

١٢ - البيان في مذهب الإمام الشافعي. المؤلف: أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي (المتوفى: ٥٥٨هـ). المحقق: قاسم محمد النوري. الناشر: دار المنهاج – جدة. الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.

١٣ - تاج العروس من جواهر القاموس، المؤلف: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: ١٢٠٥هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية

١٤ - التاج والإكليل لمختصر خليل. المؤلف: محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (المتوفى: ٨٩٧هـ). الناشر: دار الكتب العلمية. الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ -١٩٩٤م.

١٥ - تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار. المؤلف: عبد الرحمن بن حسن الجبرتي المؤرخ (المتوفى: ١٢٣٧هـ). الناشر: دار الجيل بيروت.

١٦ - تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ. المؤلف: عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي (المتوفى: ٧٤٣ هـ). والحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشِّلْبِيُّ (المتوفى: ١٠٢١ هـ). الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة. الطبعة: الأولى، ١٣١٣هـ

١٧ - التجريد لنفع العبيد = حاشية البجيرمي على شرح المنهج (منهج الطلاب اختصره زكريا الأنصاري من منهاج الطالبين للنووي ثم شرحه في شرح منهج الطلاب). المؤلف: سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي (المتوفى: ١٢٢١هـ). الناشر: مطبعة الحلبي. الطبعة: بدون طبعة. تاريخ النشر: ١٣٦٩هـ - ١٩٥٠م.

١٨ - التحبير شرح التحرير في أصول الفقه. المؤلف: علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الصالحي الحنبلي (المتوفى: ٨٨٥هـ). المحقق: د. عبد الرحمن الجبرين، د. عوض القرني، د. أحمد السراح. الناشر: مكتبة الرشد - السعودية / الرياض. الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

١٩ - تحفة الحبيب على شرح الخطيب = حاشية البجيرمي على الخطيب. المؤلف: سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي (المتوفى: ١٢٢١هـ). الناشر: دار الفكر. الطبعة: بدون طبعة. تاريخ النشر: ١٤١٥هـ - ١٩٩٥

٢٠ - تحفة المحتاج في شرح المنهاج. المؤلف: أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي. روجعت

وصححت: على عدة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء. الناشر: المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد. الطبعة: بدون طبعة. عام النشر: ١٣٥٧ هـ - ١٩٨٣ م.

٢١ - الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك. المؤلف: أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد بن أيوب بن أزداذ البغدادي المعروف بـ ابن شاهين (المتوفى: ٣٨٥هـ). تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل. الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.

٢٢ - تسهيل السابلة لمريد معرفة الحنابلة، صالح بن عبد العزيز العثيمين، دار النشر مؤسسة الرسالة بيروت ١٤٢٢هـ تحقيق: الشيخ د. بكر أبو زيد.

٢٣ - تهذيب الأسماء واللغات. المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ). عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية. يطلب من: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

٢٤ - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، المؤلف: يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي المزي (المتوفى: ٧٤٢هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت. الطبعة: الأولى، ١٤٠٠ - المحقق: د. بشار عواد معروف.

٢٥ - التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح، تأليف: أحمد بن محمد بن أحمد الشويكي، دار النشر: المكتبة المكية - مكة المكرمة – ١٤١٨هـ، الطبعة: الأولى، تحقيق د. ناصر بن عبدالله بن عبد العزيز الميمان.

٢٦ - الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة. المؤلف: أبو الفداء زين الدين قاسم بن قُطْلُوْبَغَا السُّوْدُوْنِي (نسبة إلى معتق أبيه سودون الشيخوني) الجمالي الحنفي (المتوفى: ٨٧٩هـ). دراسة وتحقيق: شادي بن محمد بن سالم آل نعمان. الناشر: مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية وتحقيق التراث والترجمة صنعاء، اليمن. الطبعة: الأولى، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م.

٢٧ - الجامع الكبير - سنن الترمذي. المؤلف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: ٢٧٩هـ). المحقق: بشار عواد معروف. الناشر: دار الغرب الإسلامي – بيروت. سنة النشر: ١٩٩٨ م.

٢٨ - الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري. المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي. المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي). الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.

٢٩ - جمهرة تراجم الفقهاء المالكية. المؤلف: د. قاسم علي سعد. الناشر: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي. الطبعة: الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

٣٠ - حاشية اللَّبَدِي على نيل المأرب. المؤلف: عبد الغني بن ياسين بن محمود بن ياسين بن طه بن أحمد اللَّبَدي النابلسي الحنبلي (المتوفى: ١٣١٩هـ). تحقيق وتعليق: الدكتور محمد سليمان الأشقر. الناشر: دار البشائر الإسلاميّة للطِبَاعَة وَالنشرَ والتوَزيع، بَيروت – لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م

٣١ - حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر. المؤلف: عبد الرزاق بن حسن بن إبراهيم البيطار الميداني الدمشقي (المتوفى: ١٣٣٥هـ). حققه ونسَّقه وعلَّق عليه حفيده: محمد بهجة البيطار - من أعضاء مجمع اللغة العربية. الناشر: دار صادر، بيروت. الطبعة: الثانية، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.

٣٢ - خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر. المؤلف: محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الحموي الأصل، الدمشقي (المتوفى: ١١١١هـ). الناشر: دار صادر – بيروت.

٣٣ - الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب. المؤلف: إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (المتوفى: ٧٩٩هـ). تحقيق وتعليق: الدكتور محمد الأحمدي أبو النور. الناشر: دار التراث للطبع والنشر، القاهرة.

٣٤ - الذخيرة. المؤلف: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (المتوفى: ٦٨٤هـ). المحقق: محمد حجي، وسعيد أعراب، ومحمد بو خبزة. الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت. الطبعة: الأولى، ١٩٩٤ م.

٣٥ - رد المحتار على الدر المختار. المؤلف: ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: ١٢٥٢هـ). الناشر: دار الفكر -بيروت. الطبعة: الثانية، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

٣٦ - روضة الطالبين وعمدة المفتين، المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ). تحقيق: زهير الشاويش. الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت - دمشق - عمان. الطبعة: الثالثة، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م

٣٧ - روضة الطالبين وعمدة المفتين. المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ). تحقيق: زهير الشاويش. الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت - دمشق - عمان. الطبعة: الثالثة، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م

٣٨ - الزهد والرقائق لابن المبارك، المؤلف: أبو عبد الرحمن عبد الله بن المبارك بن واضح الحنظلي، التركي ثم المرْوزي (المتوفى: ١٨١هـ). المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي. الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

٣٩ - سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. المؤلف: أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري الألباني (المتوفى: ١٤٢٠هـ). الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض. الطبعة: الأولى، (لمكتبة المعارف). عام النشر: ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦م.

٤٠ - سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي. المؤلف: عبد الملك بن حسين بن عبد الملك العصامي المكي (المتوفى: ١١١١هـ). المحقق: عادل أحمد عبد الموجود - علي محمد معوض. الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت. الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

٤١ - سنن ابن ماجه .المؤلف: ابن ماجة - وماجة اسم أبيه يزيد - أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (المتوفى: ٢٧٣هـ). المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمَّد كامل قره بللي - عَبد اللّطيف حرز الله. الناشر: دار الرسالة العالمية. الطبعة: الأولى، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.

٤٢ - سير أعلام النبلاء، تأليف: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد الذَهَبي. الناشر: مؤسسة الرسالة. الطبعة: الثالثة، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م. المحقق: مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط

٤٣ - شجرة النور الزكية في طبقات المالكية. المؤلف: محمد بن محمد بن عمر بن علي ابن سالم مخلوف (المتوفى: ١٣٦٠هـ). علق عليه: عبد المجيد خيالي. الناشر: دار الكتب العلمية، لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣م.

٤٤ - شذرات الذهب في أخبار من ذهب. المؤلف: عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح (المتوفى: ١٠٨٩هـ). حققه: محمود الأرناؤوط. خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط. الناشر: دار ابن كثير، دمشق – بيروت. الطبعة: الأولى، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م.

٤٥ – شرح القواعد الفقهية. المؤلف: أحمد بن الشيخ محمد الزرقا [١٢٨٥هـ - ١٣٥٧هـ]. صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا. الناشر: دار القلم - دمشق / سوريا. الطبعة: الثانية، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

٤٦ - شرح منتهى الإرادات المسمى دقائق أولي النهى لشرح المنتهى، تأليف: منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت – ١٤٢٦هـ، الطبعة: الثانية، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي

٤٧ - شعب الإيمان. المؤلف: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ). حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد. أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند.الطبعة: الأولى ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م.

٤٨ – الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، المؤلف: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: ٣٩٣هـ). تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. الناشر: دار العلم للملايين – بيروت. الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧

٤٩ – صحيح ابن حبان. المؤلف: محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ). المحقق: شعيب الأرنؤوط. الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت. الطبعة: الثانية، ١٤١٤ – ١٩٩٣.

٥٠ – صحيح الترغيب والترهيب. المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني (المتوفى: ١٤٢٠هـ). الناشر: مكتبة المعارف – الرياض. الطبعة: الخامسة

٥١ – الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. المؤلف: شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي (المتوفى: ٩٠٢هـ). الناشر: منشورات دار مكتبة الحياة – بيروت.

٥٢ – طبقات الحفاظ. المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ). الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت. الطبعة: الأولى، ١٤٠٣.

٥٣ – طبقات المفسرين العشرين. المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ). المحقق: علي محمد عمر. الناشر: مكتبة وهبة – القاهرة. الطبعة: الأولى، ١٣٩٦.

٥٤ – الفتاوى الخيرية لنفع البرية على مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان للشيخ الرملي: خير الدين بن أحمد بن علي، الأيوبي، العليمي، الفاروقي (ت ١٠٨١ هـ)، الطبعة الثانية بالمطبعة الكبرى الميرية ببولاق مصر المحمية. سنة ١٣٠٠ هجرية

٥٥ – الفتاوى الفقهية الكبرى. المؤلف: أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري، شهاب الدين شيخ الإسلام، أبو العباس (المتوفى: ٩٧٤هـ). جمعها: تلميذ ابن حجر الهيتمي، الشيخ عبد القادر بن أحمد بن علي الفاكهي المكي (المتوفى ٩٨٢ هـ). الناشر: المكتبة الإسلامية

٥٦ – فتاوي الخليلي على المذهب الشافعي. المؤلف: محمد بن محمد، ابن شَرَف الدين الخليلي الشافعيّ القادري (المتوفى: ١١٤٧هـ). الناشر: طبعة مصرية قديمة.

٥٧ – فتح الباري شرح صحيح البخاري. المؤلف: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي. الناشر: دار المعرفة – بيروت، الطبعة: ١٣٧٩هـ.

٥٨ – فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب المعروف بحاشية الجمل. المؤلف: سليمان بن عمر بن منصور العجيلي الأزهري، المعروف بالجمل (المتوفى: ١٢٠٤هـ). الناشر: دار الفكر. الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.

٥٩ - فص الخواتم فيما قيل في الولائم، المؤلف: شمس الدين محمد بن علي بن خمارويه بن طولون الدمشقي الصالحي الحنفي (المتوفى: ٩٥٣هـ).

٦٠ - فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات. المؤلف: محمد عَبْد الحَيّ بن عبد الكبير ابن محمد الحسني الإدريسي، المعروف بعبد الحي الكتاني (المتوفى: ١٣٨٢هـ). المحقق: إحسان عباس. الناشر: دار الغرب الإسلامي – بيروت. الطبعة: الثانية.

٦١ - القاموس المحيط. المؤلف: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (المتوفى: ٨١٧هـ). تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي. الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان - الطبعة: الثامنة، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥م.

٦٢ - قضاء الحوائج. المؤلف: أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان بن قيس البغدادي الأموي القرشي المعروف بابن أبي الدنيا (المتوفى: ٢٨١هـ). المحقق: مجدي السيد إبراهيم. الناشر: مكتبة القرآن – القاهرة.

٦٣ - كشاف القناع عن متن الإقناع. المؤلف: منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتى الحنبلي (المتوفى: ١٠٥١هـ). الناشر: دار الكتب العلمية.

٦٤ - الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة. المؤلف: نجم الدين محمد بن محمد الغزي (المتوفى: ١٠٦١هـ). المحقق: خليل المنصور. الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.

٦٥ - اللباب في تهذيب الأنساب، المؤلف: أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (المتوفى: ٦٣٠هـ). الناشر: دار صادر – بيروت.

٦٦ - لسان العرب. المؤلف: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى: ٧١١هـ). الناشر: دار صادر – بيروت -. الطبعة: الثالثة - ١٤١٤هـ.

٦٧ - المبدع في شرح المقنع. المؤلف: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح، أبو إسحاق، برهان الدين (المتوفى: ٨٨٤هـ). الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧ م.

٦٨ - المجالسة وجواهر العلم. المؤلف: أبو بكر أحمد بن مروان الدينوري المالكي (المتوفى: ٣٣٣هـ). المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان. الناشر: جمعية التربية الإسلامية (البحرين - أم الحصم)، دار ابن حزم (بيروت - لبنان). تاريخ النشر: ١٤١٩هـ.

٦٩ - مجلة الأحكام العدلية. المؤلف: لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية. المحقق:

نجيب هواويني. الناشر: نور محمد، كارخانه تجارتِ كتب، آرام باغ، كراتشي.

٧٠ - المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي)). المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ). الناشر: دار الفكر

٧١ - المحقق: لجنة علمية. الطبعة: الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

٧٢ - مختار الصحاح، تأليف: محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي، دار النشر: مكتبة لبنان ناشرون - بيروت - ١٤١٥ - ١٩٩٥، الطبعة: طبعة جديدة، تحقيق: محمود خاطر

٧٣ - مختصر الخرقى على مذهب ابي عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني. المؤلف: أبو القاسم عمر بن الحسين بن عبد الله الخرقي (المتوفى: ٣٣٤هـ). الناشر: دار الصحابة للتراث. الطبعة: ١٤١٣هـ -١٩٩٣

٧٤ - مختصر طبقات الحنابلة، تأليف: محمد جميل بن عمر البغدادي المعروف بابن الشطي، دار النشر: دار الكتاب العربي بيروت١٤٠٦هـ، الطبعة الأولى، دراسة فواز أحمد زمرلي.

٧٥ - مسند ابن أبي شيبة. المؤلف: أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: ٢٣٥هـ). المحقق: عادل بن يوسف العزازي، وأحمد بن فريد المزيدي. الناشر: دار الوطن – الرياض. الطبعة: الأولى، ١٩٩٧م.

٧٦ - مسند أبي يعلى. المؤلف: أبو يعلى أحمد بن علي بن المُثنى بن يحيى بن عيسى بن هلال التميمي، الموصلي (المتوفى: ٣٠٧هـ). المحقق: حسين سليم أسد. الناشر: دار المأمون للتراث – دمشق. الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ – ١٩٨٤.

٧٧ - مسند الإمام أحمد بن حنبل. المؤلف: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: ٢٤١هـ). المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون. إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي. الناشر: مؤسسة الرسالة. الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.

٧٨ - المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ). المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي. الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٧٩ - مشكاة المصابيح. المؤلف: محمد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدين، التبريزي (المتوفى: ٧٤١هـ). المحقق: محمد ناصر الدين الألباني. الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت. الطبعة: الثالثة، ١٩٨٥

٨٠ - المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المؤلف: أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو ٧٧٠هـ). الناشر: المكتبة العلمية – بيروت.

٨١ - المطلع على ألفاظ المقنع. المؤلف: محمد بن أبي الفتح بن أبي الفضل البعلي، أبو عبد الله، شمس الدين (المتوفى: ٧٠٩هـ). المحقق: محمود الأرناؤوط، وياسين محمود الخطيب. الناشر: مكتبة السوادي للتوزيع. الطبعة: الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م.

٨٢ - المعجم الصغير (الروض الداني). المؤلف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ). المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمرير. الناشر: المكتب الإسلامي، دار عمار - بيروت، عمان. الطبعة: الأولى، ١٤٠٥ - ١٩٨٥.

٨٣ - المعجم الكبير. المؤلف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ). المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. دار النشر: مكتبة ابن تيمية - القاهرة. الطبعة: الثانية.

٨٤ - معجم اللغة العربية المعاصرة، المؤلف: د أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى: ١٤٢٤هـ) بمساعدة فريق عمل، الناشر: عالم الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨م.

٨٥ - معجم المؤلفين. المؤلف: عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشق (المتوفى: ١٤٠٨هـ). الناشر: مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

٨٦ - المعجم الوسيط، تأليف: إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

٨٧ - المغني لابن قدامة. المؤلف: أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: ٦٢٠هـ). الناشر: مكتبة القاهرة. الطبعة: بدون طبعة.

٨٨ - مكارم الأخلاق للطبراني (مطبوع مع مكارم الأخلاق لابن أبي الدنيا). المؤلف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ). كتب هوامشه: أحمد شمس الدين. الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان. الطبعة: الأولى، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩م.

٨٩ - منح الجليل شرح مختصر خليل. المؤلف: محمد بن أحمد بن محمد عليش، أبو عبد الله المالكي (المتوفى: ١٢٩٩هـ). الناشر: دار الفكر - بيروت. الطبعة: بدون طبعة. تاريخ النشر: ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

٩٠ - النجم الوهاج في شرح المنهاج. المؤلف: كمال الدين، محمد بن موسى بن عيسى بن علي الدَّمِيري أبو البقاء الشافعي (المتوفى: ٨٠٨هـ). الناشر: دار المنهاج (جدة).

٩١ - نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. المؤلف: شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة

شهاب الدين الرملي (المتوفى: ١٠٠٤هـ). الناشر: دار الفكر، بيروت. الطبعة: ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

٩٢ - النور السافر عن أخبار القرن العاشر. المؤلف: محيي الدين عبد القادر بن شيخ بن عبد الله العَيْدَرُوس (المتوفى: ١٠٣٨هـ). الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت. الطبعة: الأولى، ١٤٠٥.

٩٣ - الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. المؤلف: محفوظ بن أحمد بن الحسن، أبو الخطاب الكلوذاني. المحقق: عبد اللطيف هميم - ماهر ياسين الفحل. الناشر: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع. الطبعة: الأولى، ١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٤م.

٩٤ - هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. المؤلف: إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم الباباني البغدادي (المتوفى: ١٣٩٩هـ). الناشر: طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية إستانبول ١٩٥١. أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت - لبنان.

٩٥ - الوافي بالوفيات. المؤلف: صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (المتوفى: ٧٦٤هـ). المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى. الناشر: دار إحياء التراث - بيروت. عام النشر: ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

٩٦ - الوفيات المؤلف: تقي الدين محمد بن هجرس بن رافع السلامي (المتوفى: ٧٧٤هـ) الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة: الأولى، المحقق: صالح مهدي عباس، د. بشار عواد معروف.

Alnkot in Weddings: A Fiqhi Comparative Study

Dr. Abdullah bin Ayed bin abudal Hadi al abudal Hadi

Praise be to Allah, and peace and blessings be upon the prophets and messengers, our Prophet Muhammad and all his family and companions, and After: The research was divided into introduction, contains: opening, the importance of the topic and the reasons for his choice, research plan.

Search plan has made the demands. They are as follows: First requirement: definition of alnkot language and terms. The second requirement: the difference between the alnkot, and presents the gift, and charity and gifts, & confetti.

Requirement III: de alnkot in weddings.

The fourth requirement: the conditioning idiosyncratic llnkot: Requirement 5: correct view on the matter:

And then the finale. Then the index sources and references. Then the index topics.

And I have found through this search the alnkot habits of good practices in the Muslim community and it's available from the centuries, and has a good effect on social cohesion and alnkot in wedding gifts, gifts or fall into the loan, was forensic evidence with her virtue, and the idiosyncratic adaptation of llnkot begun, controversial among scholars, some of them I consider a loan must be repaid in the future, whom I consider a gift not included. Likely to the view of the hanafis and shaafa'is: that some reference to adapt the alnkot weddings back to people and their habit. Pursuant to rule usually Court jurisprudence. And customarily known as as a parole condition, use of people claiming to be working out.

And finally, another that praise be to Allah and peace and blessings be upon the best prophets and messengers of Prophet Muhammad and his family and companions

تَشكُّلات البديع عند عبدالقاهر الجرجاني

د. سعاد فريح صالح الثقفي

قسم البلاغة والنقد – كلية اللغة العربية

جامعة أم القرى

ملخص البحث:

هذه الدراسة غايتها الوقوف على الرؤية التقليدية الثابتة لكثير من الدراسات القديمة والحديثة التي تنظر للبديع نظرة التزيين الخارجي غير المنتج في الإبداع الفني، وإبراز الدور الريادي لتشكّل البديع عند عبد القاهر الجرجاني، وتبحث في خصوصية رؤيته في فنون البديع المتجددة بتجدد الفكر والزمان، وآلية الدراسة والقراءة المتأنية لكتابي عبد القاهر الجرجاني من خلال محوري تشكُّلات البناء والتصوير.

المقدمة

الحمد لله البديع الرفيع الذي أحسن ابتداءً خلقنا بصنعته، وأولانا جميل الصنيع فاستهلت الأصوات ببراعة توحيده، وهو البصير السميع، أدّب نبينا محمداً ﷺ فأحسن تأديبه حتى أرشدنا إلى سلوك الأدب، وأوضح لنا بديعه وغريبه.

نال علم البديع مكانة مرموقة عند النقاد والبلاغيين لما لمسوه من جمال أضفى على عباراتهم، وعلى شعرهم لوناً من الإبداع اللغوي المحكم، فحفلوا به، وانجذبوا إليه دون تكلفة أو قصد، مما دفع العلامة العلوي للقول بقيمة الفنون البديعية ومنزلتها البلاغية عند البلاغيين: "اعلم أن هذا الفن من التصرف في الكلام مختص بأنواع التراكيب، ولا يكون واقعاً في المفردات، وهو خلاصة علمي المعاني والبيان، ومُصاص سُكَّرهما، .... وعلم البديع هو تابع للفصاحة والبلاغة، فإذن هو صفو الصفو، وخَلاص الخلاص، وبيان ذلك هو أن العلوم الأدبية، بالإضافة إلى حاجته إليها وترتُّبه عليها على خمس مرات، كل واحدة منها أخص من الأخرى، وهو الغاية التي تنتهي إليه كلها[١].

وفي العصور المتأخرة أساء بعض الشعراء استخدام فنون البديع، وأفرطوا فيها، علي الرغم من علمهم بأن عبقرية العربي تتمثل في لغته، يقول الجاحظ: ليس في الأرض كلام هو أمتع، ولا أنفع، ولا ألذ في الأسماع، ولا أفتق للسان، ولا أجود للبيان من طول استماع حديث الأعراب العقلاء الفصحاء، والعلماء البلغاء[٢]، فالبديع "ليس ترفاً في الأسلوب الأدبي، أو حلية تكون بمثابة الفضول التي يستغنى عنها حتى يكون مكانه في المؤخرة من عناصر العمل الفني، ولا هو يأتي بعد استيفاء البلاغة لعلمي المعاني والبيان، بل منزلته لا تقل شأناً عنهما..."[٣].

البديع إذاً: مظهر من مظاهر التناسق الصوتي في العمل الأدبي، ومظهر من مظاهر التأنق في روعة المعنى وحسن تأديته، ولنتأمل ما قاله ابن أبي الإصبع في قوله تعالى: ﴿ وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي وَغِيضَ ٱلۡمَآءُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ وَٱسۡتَوَتۡ عَلَى ٱلۡجُودِيِّۖ وَقِيلَ بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ٤٤ ﴾[٤] لنجده قد استخرج منها واحداً وعشرين لوناً من ألوان البديع، وألفاظها: سبع عشرة لفظة، كان منها: المناسبة التامة[٥]، والمطابقة[٦]، وصحة

---

(١) الطراز ليحيى بن حمزة ٣٤٧/٣، ط المعارف – الرياض /١٩٨٠ يقصد العلامة العلوي بالعلوم الخمسة: علم اللغة، وعلم التصريف، وعلم الإعراب، وعلم المعاني، وعلم البيان.

(٢) البيان والتبيين ١٤٤/١ تح عبد السلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م.

(٣) فن البديع د عبد القادر حسين ١١ ، ط ١ دار الشروق، عام ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣.

(٤) هود ٤٤.

(٥) المناسبة: أن يبتدئ المتكلم بمعني ثم يتمم كلامه بما يناسبه، وواضح المناسبة التامة بين: ابلعي، وأقلعي.

(٦) الطباق بين الأرض والسماء.

التقسيم[٧]، وحسن النسق[٨]، والتسهيم[٩]، والانسجام[١٠]، والتهذيب[١١].

فالمحسنات البديعية ليست ألفاظاً عقيمة، بل هي شيء له قيمته إذا استدعاها السياق وتطلبها المقام، ولهذا وجهت وجهي شطر إمام البلاغيين لأبرز مزية هذه المحسنات، وقيمتها الفنية، وإثراؤها للنص من خلال عمود البلاغة الذي اعتمده الشيخ.

❖❖❖

مما لا شك فيه فإن علم البديع قد لقي إهمالاً كبيراً على الرغم من الجهود الكبيرة لكثير من علمائنا؛ إذ اكتفى بعضهم بجعله مجرد زينة خارجية.

وتعريف القزويني للبديع قد أوهم كثيراً من العلماء والباحثين بتهميش دوره في فن القول، وذلك حين تصوروا أن البديع إنما يأتي لمجرد تحسين الكلام وتزيينه بعد مطابقته لمقتضى الحال، ووضوح دلالته على المعنى، وهما غاية المعاني والبيان، في الوقت الذي جعله عبد القاهر من الركائز الأساسية في الإعجاز القرآني، وسراً من أسرار بلاغته.

وقد يكون دافعهم: موقف المبدعين أنفسهم من البديع في تلك الأعصر الخالية، وولع الأدباء والشعراء بفنونه في نثرهم ونظمهم، بل إفراطهم في استخدامها إلى حد الإلغاز والتعمية أحياناً، فانعكس ذلك في المقابل على نظرة النقاد والبلاغيين إلى فنون البديع، وعلى تصورهم لقيمتها البلاغية في الكلام. وهذا واضح حين عابوا في البديع: كثرته وتكلُّفه، ومجافاته للمقام الذي سيق فيه، والالتجاء إليه دون اعتبار للمعنى.

ولاريب فإن عبد القاهر هو الصفحة المشرقة في تاريخ علوم البلاغة عامة، وعلم البديع خاصة، وقد شاع في الدرس البلاغي والنقدي أن عبد القاهر لم يهتم بفنون البديع ولم يكن منه سوى مقدمة أسرار البلاغة في السجع والجناس، وألواناً استدعاها غرضه.

وهذا الحكم بحاجة إلي التأمل والتمحيص، وقد قادني إلى قراءة مختلفة لكتابي الشيخ قراءة هدفها إثبات خلاف ما رسخ في الأذهان حول وقفة عبد القاهر تجاه ما عُرف بعدُ بفنون البديع وأنها لم تكن عابرة، أو حسب الغرض، بل كانت تدخل في عمق تفكيره البلاغي والنقدي، وقد أبرزها في أحسن

---

(٧) صحة التقسيم: استيفاء المتكلم جميع أقسام المعنى الذي هو آخذ فيه بحيث لا يغادر منه شيئاً، إذ استوعب في النص الكريم أقسام الماء حالة نقصه، إذ ليس إلا احتباس ماء السماء، والماء النابع من الأرض، وغيض الماء الذي على ظهرها.

(٨) حسن النسق: أن يأتي بالكلمات متتاليات متلاحمات تلاحماً سليماً مستحسناً، وهو من نسْق الكلام: أي عطف بعضه على بعض.

(٩) التسهيم: أن يكون فيما تقدم من الكلام دليل على آخره، فأول الآية يدل على آخرها.

(١٠) الانسجام: أن يكون الكلام متحدراً كتحدر الماء المنسجم بسهولة وعذوبة وسبك مع جزالة اللفظ .

(١١) التهذيب: هو حسن الترتيب في النظم؛ إما بالارتقاء من الأدنى إلي الأعلى، أو بتقديم ما يجب تقديمه، وتأخير ما يجب تأخيره.

معرض، وصوّرها أدق تصوير فخرجت ناصعة جديدة مختلفة عما كانت عليه عند غيره من أسلافه الذين نظروا إلى البديع نظرة أقرب إلي التوجه الأدبي الممزوج بالعلمية المعتدلة ولم تبلغ حد النضج بالوقوف على فلسفة الفن وأساس بنائه الجمالي وسر حسنه، ولم تصل كذلك حد الإسراف الذي وصلت إليه التقسيمات، وابتداع التسميات الجديدة والإكثار من الأمثلة دون توضيح لموطن الجمال فيها كما هو الحال عند علماء البلاغة المتأخرين.

من هنا سيطرت الفكرة عليّ، مما دفعني لاستدعاء فنون البديع عند عبد القاهر لأثبت أنها ليست رؤية عابرة؛ بل كان يضع قواعد مُثلى لعلم البديع عامة، وللفنون التي ذكرها خاصة، وهذا ما سنثبته من خلال صفحات الدراسة بمشيئة الله تعالي.

وبما أنَّ البحث يعالج مسألة بلاغية تراثيّة محددة، ويعمل على استنطاق النص النقدي لدى عبد القاهر الجرجاني، فلعلّ المنهج الوصفي هو الأقرب إلى طبيعة هذه الدراسة.

❖❖❖

شمولية المفهوم عند عبد القاهر:

جمع عبد القاهر الجرجاني بين البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة والبديع، ولم يفصل بينها جميعاً، وقال إنها: مما يعبر به فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا وتكلموا وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم(١٢).

فالبديع لدى عبد القاهر درجة عالية من النضج والتميُّز يحظى بها القائل بأدائه للمعنى الشعري المراد دون الاهتمام بجانب الألفاظ الشكلي، وجعلها موطن المزية، فالكلام بها يصعد ويكون صواباً، أو يهبط فيكون خطأ.

وتجدر الإشارة إلى أن الفنون البديعية في تلك الفترة قد اقترنت بمرحلة عاشها الأدب العربي هي مرحلة "الإبداع، والاختراع المتفرد، وكان البديع فيها مرادفاً لمعنى البلاغة بمفهومها الواسع"(١٣).

فالبديع هو البلاغة في أسمى درجاتها، والإبداع الفني المتكامل الذي لا يتجزأ؛ لأنه نابع من الخواطر القلبية، والمعاني الذهنية التي لا تؤديها اللغة المجردة.

ولاريب فإن تناول عبد القاهر للبديع في دلائل الإعجاز، ثم في أسرار البلاغة، كان مختلفاً؛ ففي سياق حديثه عن الجناس المستحسن والمستقبح يعلل في أسرار البلاغة لاستقباح الجناس في قول أبي تمام:

ذهبتْ بمُذهبه السماحة
فيه الظنون أَمَذهبٌ أم مُذهَبُ

(١٢) دلائل الإعجاز ٣٥ تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة

(١٣) البديع تأصيل وتجديد، منير سلطان ١٢ دار المعارف الإسكندرية ١٩٨٦م

فيقول: لم يزدك بمَذهب ومُذهب على أن أسمعك حروفاً مكررة تروم لها فائدة فلا تجدها إلا مجهولة منكرة[١٤].

أما في دلائل الإعجاز فقال: لم يزدك بمَذهب ومُذهب على أن أسمعك حروفاً مكررة لاتجد لها فائدة – إن وجدت – إلا متكلفة متمحَّلة [١٥] "ففي الدلائل: التكلف والتمحل من المتكلم الشاعر، أما في الأسرار إنما يكون من الناقد، وما يأتيه الشاعر من تكلف وتمحل يكون سابقاً عما يجده الناقد من إنكار، وهذا يشير إلى أن دلائل الإعجاز أسبق من أسرار البلاغة"[١٦].

ومما هو لافت للنظر أن عبد القاهر تحدث عن الجناس والطباق في نهاية دلائل الإعجاز، وتحدث عنهما في بداية أسرار البلاغة، كأن الثاني يكمل الأول، وهذا واضح جداً.

وقد أدرك الإمام بفطنته النقدية العالية الفنون البديعية وانتشارها بشكل لافت في أدب العصر الذي كان فيه، ولهذا عدَّ المبالغة في العناية بالبديع الشعري نوعاً من "التعمل الذي هو ضرب من الخداع بالتزويق، والرضى بأن تقع النقيصة في نفس الصورة، وأن الخلقة إذا كثر فيها من الوشم، والنقش، وأثقل صاحبها بالحلي، والوَشي، قياس الحلي على السيف الدّدَان، والتوسع في الدعوى بغير برهان. وقد نجد في كلام المتأخرين الآن كلاماً حمل صاحبه فرط شغفه بأمور ترجع إلى ماله اسم في البديع، إلى أن ينسى أنه يتكلم ليُفهم، ويقول ليبين، ويُخَيَّل إليه أنه إذا جمع بين أقسام البديع في بيت فلا ضير أن يقع ما عناه في عمياء، كمن أثقل العروس بأصناف الحلي حتى لا ينالها من ذلك مكروه في نفسها"[١٧].

وهذا شأن من لا يعرف جواهر الكلام لأن "العارفين بجواهر الكلام لا يعرِّجون على هذا الفن إلا بعد الثقة بسلامة المعنى، وإلا حيث يأمنون جناية منه عليه"[١٨] أي لديهم القدرة الكافية على التمييز والتدقيق بين الصياغة، والدلالات المتقاربة، وإدراك الفرق بين ما تشابه منها، والتخطيط لبنية الخطاب الشعري بشكل يمتزج فيه العقل بآليات الفن والإبداع.

وتتبُّع النقاد للخطاب الشعري المتسم بالبديع أصبح الهمَّ الشاغل، والمشروع الشعري الأساس الذي يعطي للشاعر المحدث لوناً من التميز في ظل جو ثقافي طغت عليه حرية التفكير القائلة بحرية الإرادة، وقد اشتركت أسماء شعرية يتقدّمها أبو تمام الذي كسر المألوف في إبداعه، ونادى بالتجديد والحرية في التعبير ومجِّد الإبداع، كما كان في الوقت نفسه حريصاً أشد

(١٤) أسرار البلاغة ٧ تح محمود شاكر، ط١ المدني، القاهرة ١٩٩١

(١٥) دلائل الإعجاز ٥٢٤.

(١٦) بتصرف: شرح أسرار البلاغة للأستاذ الدكتور محمد إبراهيم شادي ٤٢ ط ١ دار اليقين مصر، ١٤٣٤هـ ٢٠١٢م.

(١٧) أسرار البلاغة ٨ – ٩.

(١٨) نفسه ٩.

الحرص ألاَّ يتخلّى عن معجم الأوائل في كثير من ألفاظ معجمه الشعري.

وقد نظر عبد القاهر إلى فنون البديع نظرة ناقدة منصفة حاضرة معه في القضايا التي شكَّلت هماً له كقضية اللفظ والمعنى، ونظرية النظم مختلفاً عمَّا كتبه أسلافه؛ إذ انصبَّ اهتمامهم على ذكر الحدود والشواهد، والوقوف على فنون جديدة، أما عبد القاهر فقد كان جلَّ اهتمامه: بيان جمالية وأسرار بلاغة الفنون التي ذكرها في كتابيه الأسرار والدلائل: "السجع والجناس – المزاوجة – التقسيم – التطبيق – حسن التعليل – المبالغة" علماً أنها كلها أسماء معروفة لا جديد فيها، والجدّة تكمن في طريقة العرض وهو ما نتفق فيه مع الدكتور أحمد مطلوب حين يرى في تناول عبد القاهر أنموذجاً للفن البلاغي المتكامل قائلاً:

"إن العبرة ليست في الموضوعات وأسمائها؛ إنما في طريقة معالجتها ودراستها، وقد أثبت عبد القاهر أن الفن البلاغي الواحد يمكن أن ينظر إليه من جوانب مختلفة، وأن يحلل تحليلاً جديداً يضفي عليه روحاً لم يكن يحسّها القارئ قبل ذلك، ولا نجد في كتب البلاغة والنقد السابقة تحليلاً كتحليل عبد القاهر ولا نظرة كنظرته ولا فهماً كفهمه، - وإن بحث فنوناً تحدّث عنها السابقون - وهذا هو الفرق بين عالم مجدد وآخر مقلد"[١٩]. وقد سعى الشيخ جاهداً لإثبات أن فنون البديع عُمدٌ من أعمدة الفصاحة والبلاغة، وأنها من أسباب الإعجاز الذي كان شغله الشاغل، وهذا واضح من خلال ما ساقه من شواهد شعرية ونثرية تؤكد أهمية ومركزية هذه الفنون في فكره، فلا يستقيم القول: إنه أهمل فنون البديع.

يؤكد ذلك تصدير كتاب أسرار البلاغة بالجناس والسجع وألوان البديع، وأن هذه الألوان تحتاج إلى ناقد بصير بجواهر الكلام، يقول: "فإذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن شعراً، أو يستجيد نثراً، ثم يجْعَلُ الثناءَ عليه من حيث اللّفظ فيقول: حُلْوٌ رشيق، وحَسَنٌ أَنيقٌ، وعذبٌ سائغٌ، وخَلُوبٌ رائعٌ، فاعلم أنه ليس يُنبئك عن أحوالٍ ترجعُ إلى أجْراس الحروف، وإلى ظاهر الوضع اللغويّ، بل إلى أمرٍ يقع من المرء في فؤاده، وفضلٍ يَقْتدحُه العقلُ من زِناده"[٢٠]، وسنجده يطبق هذا الكلام على الجناس والسجع؛ إذ توهم كثيرون أن الحسن فيهما للفظ، وجرس الحرف، "فبيّن أن الحسن فيهما يعود للمعاني التي ترتقي فترتقي معها الألفاظ، ووراء ذلك الأحاسيس التي تتحرك فتستجيب لها حركة اللغة، فكأنه يرد حسن الجناس والسجع والطباق إلى ما ردّ إليه حسن التمثيل، وهو القدرة على التأثير النفسي،

(١٩) عبد القاهر الجرجاني بلاغته ونقده ٤٠ أحمد مطلوب ط١ بيروت ١٩٧٣م.

(٢٠) أسرار البلاغة ٥ .

وهو الأمر الذي يقع من المرء في فؤاده"[٢١] .

ووقفتنا مع عبد القاهر تجاه مسائل البديع لنبين أنه صاحب نظرة فاحصة أثّرت في علماء البلاغة بعده متجددة بتجدد الفكر والزمان، وإبراز فنون البديع كذلك متحررة من ثبات الرؤية التحسينية التي لحقت بها وإظهارها بصورتها الشمولية المتكاملة التي تؤمن بما في البديع من خصوصيات تنفتح على قراءات مختلفة، لا قراءة واحدة تنصب في الإطار التزييني.

إذاً: كيف تشكّلت فنون علم البديع لدى عبد القاهر؟

تشكّلت فنون البديع عند عبد القاهر في قسمين:

القسم الأول: تشكُّلات البناء: (١) النظم (٢) الترتيب، و(٣) التأليف (٤) التركيب، وهذان يمثلان درجة الجوار بين عناصر الكلام البليغ.

القسم الثاني: تشكُّلات التصوير: (١) الصياغة (٢) التصوير، و(٣) النسج (٤) التحبير، وهذان يمثلان درجة الحوار بين عناصر الكلام البليغ.

ولنا أن نطلق علي **القسم الأول** وهو تشكُّلات البناء: لبنة التأسيس؛ لأن المعاني التي يعوّل عليها في دراسة النص تتولّد من هذه اللبنة، ولهذا وجب العناية بتلك اللبنة لاعتماد الكلام عليها، يقول السجلماسي: فأول جزء يلقاك في التحليل هو الجزء الأول البسيط[٢٢] وتتوالى المعاني بعدها مرتبطة بها ومتعلقة بأهدابها، فيأتي التعبير منطلقاً من سياقه الأول؛ إذ البناء: "ربط القول بغرض مقصود على القصد الأول[٢٣]، وسماه حازم بـ: حسن المأخذ، [٢٤] يقصد: مداخل المتكلم إلى الأغراض التي تؤسس عليها المعاني، وتبنى عليها: الإيحاءات، والأغراض، والدلالات، فتجتمع جميعاً في نقطة واحدة هي: البناء، ولا يكون للكلام مزيّة، ولا للبناء رونق إلا إذا ارتبط بهذا البناء المؤسس، إذ لا خير "في كلام لا يدل على معناك، ويشير إلى مغزاك، وإلى العمود الذي إليه قصدت، والغرض الذي إليه نزعت[٢٥] .

وقد نظر عبد القاهر إلى مصطلح **السجع** من جهة الأديب؛ فهو يطلب المعنى ويحرص على الوفاء به ويستدعي له الكلمات، ويسوقها إليه، والمتلقي ينظر له فلا يبتغي به بدلاً ولا يجد عنه حولاً، إشارة إلي الأثر النفسي عند المتلقي، فلا يبتغي التبديل ولا التحول عما يسمعه من جمال وقع الأحرف

(٢١) شرح أسرار البلاغة للأستاذ الدكتور محمد إبراهيم شادي ١٥ .

(٢٢) المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، لأبي محمد القاسم الأنصاري السجلماسي ٣٤٣ تح: هلال الغازي، ط١ الرباط، مكتبة المعارف الجديدة، المغرب، ١٤٠١ه - ١٩٨٠ م.

(٢٣) السابق ١٨٨.

(٢٤) منهاج البلغاء وسراج الأدباء لأبى الحسن حازم القرطاجني ٣٧١ تح محمد الحبيب بن الخوجة ط١ المطبعة الرسمية تونس ١٩٦٦.

(٢٥) البيان والتبيين للجاحظ ١ / ١١٦ .

ومعانيها[٢٦] . ويوجه اهتمامه للمبدع علي أن لا ينحو منحى السجع إلا وقد امتلك القدرة على الدقة في التفريق بين صياغة وصياغة، ويدرك الاختلاف الدلالي بين المتشابهات لفظياً، فـ"العارفين بجواهر الكلام لا يعرجون على هذا الفن إلا بعد الثقة بسلامة المعنى وصحته، وإلا حيثُ يأمنون جناية عليه، وانتقاصاً له وتعويقاً، ومن هؤلاء في رأي عبد القاهر: الجاحظ في قوله في أول كتاب الحيوان:

"جنبك الله الشبهة، وعصمك من الحيرة، وجعل بينك وبين المعرفة سببا، وبين الصدق نسبا، وحبب إليك التثبُّت، وزيَّن في عينك الإنصاف، وأذاقك حلاوة التقوى، وأشعر قلبك عزَّ الحق، وأوْدع صدرك بردَ اليقين، وطرد عنك ذُلَّ اليأس، وعرِّفك ما في الباطل من الذلّة، وما في الجهل من القلة"[٢٧].

فضَّل عبد القاهر نص الجاحظ وتحوَّله عن ما يتآلف من الكلمات سجعاً، واختار الاختلاف بينها لكي لا يقع في عقوق المعنى، ويأمن الوقوع في السجع المتكلف، فترك التصنع وجعل نفسه على سجيتها لخدمة المعنى فهو يرى أنَّ "التوفيق بين المعاني أحقّ، والموازنة فيها أحسنَ، ورأى العناية بها حتى تكون إخوة من أب وأم، ويذرها على ذلك تتفقُ بالوداد، على حسب اتِّفاقها بالميلاد، أولى من أن يدعها لنُصرة السجع وطلب الوزن أَولاد علَّة لا يوجد بينها وفاق إلا في الظواهر"[٢٨] فالتشكيل الصوتي لم يكن الهدف، وإنما أراد البحث عن العمق الدلالي الذي يأتي من ائتلاف المختلف، وانتقاء الحرف المؤدي للمعنى"ترك المعاني تحتضن ألفاظها وقرائنها وتتخير نغمها؛ لأن تشاكل المعاني هو أصل بناء البيان وليس تشاكل الألفاظ"[٢٩] .

وقد تميزت عند عبد القاهر الأسجاع التي تأتي طبعاً وسجيَّةً، لما في ذلك من تناغم إيقاعي بين اللفظ والمعنى، والفكر والشعور، والعقل والنفس "ومثال ما جاء من السجع المطبوع هذا المجيء وجرى هذا المجرى في لين مقادته، وحلَّ هذا المحلَّ من القبول قولُ القائل[٣٠]: "اللهم هب لي حمداً، وهب لي مجداً، فلا فلا مجدَ إلا بفعالٍ، ولا فعال إلا بمالٍ"[٣١] فقد "أحسن الجمع في: (هب لي حمدا، وهب لي مجداً)، والتفريق في: (فلا مجدَ إلا بفعالٍ، ولا فعال إلا بمالٍ) فجمع أولا بين أمرين، ثم فرّق بينهما في حكم خاص لكل منهما، وحسّنهما أن للجمع سجعة، وللتفريق سجعة أخرى خاصة به على سبيل التمييز والتنويع،

(٢٦) انظر ما قاله في: أسرار البلاغة ١١.

(٢٧) نفسه ١٠.

(٢٨) أسرار البلاغة١٠.

(٢٩) مدخل إلى كتابي عبدالقاهر لفضيلة الدكتور محمد محمد أبي موسى١٢٦ مكتبة وهبة، ط١.

(٣٠) هو قيس بن سعد بن عبادة الخزرجي الأنصاري.

(٣١) أسرار البلاغة ١٢.

وامتلاء العبارة بالمعنى جعل السجع يأتي منقادا إليها، وله ماله من القبول"(٣٢).

وعبد القاهر يتدرج في نماذجه فيبدأ بأقوال الأدباء والبلغاء، وهي إشارة أيضاً إلى أنه لم يكثر في كلام المحدثين فحسب بل كثر في كلام القدماء، يقول" وليست تجد هذا الضرب يكثُر في شيء ويستمر كثرته واستمراره في كلام القدماء" (٣٣).

ويشير بعدهما إلى نمط أعلى ونموذج أكمل أنَّك إن "تتبعته من الأثر وكلام النبي صلى الله عليه وسلم تثق كل الثقة بوجودك له على الصفة التي قدمت، وذلك كقول النبي صلى الله عليه وسلم: "لاتزال أمتي بخير مالم ترَ الفئ مغنما، والصدقة مغرما(٣٤)، وقوله صلى الله عليه وسلم: يا أيُّها النَّاسُ أفشوا السَّلامَ، وأطعِموا الطَّعامَ، وصِلوا الأرحامَ، وصلُّوا باللَّيلِ، والنَّاسُ نيامٌ، تدخلوا الجنَّةَ بسَلامٍ" (٣٥)، واضح أن السجع في الحديث الشريف قد جاء في خمس جمل متتالية، نتج عنه: اطراد النغم، وتوازن المعاني، واستمراره على طريقة واحدة في الكلام كله.

ويؤكد بعدها أنك لا تجد فيما أتى به من شواهد "لفظا اجتلب من أجل السجع، وترك له ما هو أحقُّ بالمعنى منه وأبرُّ به، وأهدى إلى مَذْهبه(٣٦) فأساس التخيُّر الشعري هو أداء حق المعنى، والبرُّ به، والاهتداء للمذهب القويم لأدائه، وبذلك تبرز بلاغة السجع وأن وجوده أساس ومؤثر في بلاغة الكلام وليس مجرد تحسين لفظي كما شاع في التفكير البلاغي.

ثم يأتي بالنقيض من ذلك التكامل الإيقاعي بمثال ينكر فيه طريقة استخدام السجع من غير اجتلاب أو استكراه: "أنكر الأعرابي(٣٧) حين شكا إلى عامل الماء بقوله "حُلِّئَتْ رِكابي، وشُقِّقتْ ثيابي، وضُرِبتْ صِحابي"(٣٨)، فقال له العامل: أو تَسْجَع أيضا؟ إنكارَ(٣٩) العامل السجع حتى قال: "فكيف أقول؟ وذاك أنَّه لم يعلم أصلح لما أراد من هذه الألفاظ، ولم يَرَهُ بالسجع مخلاً بمعنى، أو مُحْدِثا في الكلام استكراهاً، أو خارجاً إلى تكلُّفٍ واستعمال لما ليس بمعتاد في غرضه، وقال الجاحظ: "لأنه لو قال حُلِّئت إبلي" أو جمالي" أو "نوقي" أو "بعراني" أو "صرمتي"

(٣٢) بتصرف من شرح أسرار البلاغة للأستاذ الدكتور محمد إبراهيم شادي/ ١٥١.

(٣٣) أسرار البلاغة ١٢.

(٣٤) نفسه ١٢، الحديث برواية أبى تميمة الهجيمي، ذكره ابن عبد البر في الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى١/ ١٢٢ تح د. عبد الله السوالمة، ط١ دار ابن تيمية للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٠٥ – ١٩٨٥ وإسناده ليس بشيء.

(٣٥) نفسه ١٢ صحيح ابن ماجة ٢٦٤٨ للشيخ الألباني من حديث عبد الله بن سلام رضي الله عنه.

(٣٦) أسرار البلاغة ١٣.

(٣٧) إذ أنكر الأعرابي على عامل الماء سوء ظنه بسجعه.

(٣٨) حلأه تحليئا: طرده ومنعه عن الماء، الركاب: الإبل.

(٣٩) مفعول مطلق للفعل: أنكر في مطلع الكلام، وللفصل الطويل بين الفعل والمفعول تعقد الكلام.

لكان لم يعبر عن حق معناه، وإنما حُلئت ركابه، فكيف يدع "الركاب" وكذلك قوله: "وشققت ثيابي، وضربت صحابي"[٤٠].

والذي يتبين مما سبق من مثال أن استخدام السجع عندما لا يكون هناك سبيل لأداء المعنى إلا من خلاله، ولذا أنكر العامل قال: فكيف أقول، أي لا يوجد لي حيلة لفظية إلا بهذا الطريق.

وعلّق عبد القاهر على ما سجع الأعرابي مراعياً حالته الشعورية المنبثق كلامه عنها، وذاك أنه لا يجد سبيلاً لأداء معناه سواه يخرجه من الاستكراه والتكلف، فكلمة "الركاب" لها خصوصية بلاغية في المعنى لا يقوم مقامها سواها نحو كلمة "إبلي - بعراني - صرمتي" لأنها تخدم ما في نفس العامل وتبرز موقفه الشعوري بإظهار ما لحقه من الضرر، وما حاف به من الذل حين تتركه ركابه، فهي لازمة من لوازم العيش الكريم لذلك كانت أقوى بلاغة وإبلاغاً من سواها من الكلمات.

ويقول في هذا عبد القاهر: "إنَّ المعنى المقتضى اختصاص هذا النحو (أي: الجناس والسجع المطبوع) بالقبول، هو أنَّ المتكلم لم يَقُد المعنى نحو التجنيس والسَّجع، بل قاده المعنى إليهما، وعثر به عليهما، حتى إنه لو رام تركهما إلى خلافهما مما لا تجنيس فيه ولا سجع، لدخل من عقوق المعنى وإدخال الوحشة عليه، في شبيه بما يُنسب إليه المتكلف للتجنيس المسْتكْرَهِ والسجع النَّافر"[٤١] فهو الطريق الوحيد للإبانة عن المعنى، وهذه حقيقة يومئ إليها أن يستعمل الأديب ما يشاء بحيث أن يكون هو الطريق الوحيد لأداء معناه فيقوده المعنى قوداً، ويقسره قسراً على انتقاء ألفاظه.

ثم يأتي بسريرة بلاغية هي الطريق المثال والأنموذج المحتذى لمن رام النمط العالي في الكلام سجعاً، أو جناساً، أو أي فن بلاغي بقوله: "ولن تجد أيمن طائراً، وأحسن أولاً وآخراً، وأهدى إلى الإحسان، وأجلبَ للاستحسان، من أن ترسل المعاني على سجيّتها، وتدعَها تطلب لأنفسها الألفاظَ، فإنها إن تُركت وما تريد لم تكتسِ إلا ما يليق بها، ولم تلْبس من المعارض إلا ما يَزِينها"[٤٢].

وواضح ما وراء السجع من معان يجب ملاحظتها؛ إذ التوافق بين العبارتين في السجع يوحى بالتشابه المعنوي بينهما، والصلة الوثيقة التي تربط بينهما، فثمة تشابه واضح بين طرفي السجع في جلّ الأمثلة.

وعليه يمكن القول بملء الفم: إن السجع باب أصيل من أبواب تحقيق المعاني.

(٤٠) أسرار البلاغة ١٠.

(٤١) أسرار البلاغة ١٤.

(٤٢) نفسه ١٤.

وهنا تبرز قيمة السجع كخصوصية أسلوبية في السياق، بما تحققه من تآلف بين المعاني، لا مجرد تكرار صوتي أجوف لا ينتمي إلى معان وصور شعرية تتآلف في سياق واحد ونظم واحد، فالتكرار الصوتي لا قيمة له من حيث هو صوت مسموع وحروف تتوالى في النطق، وإنما يكون ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب كما يقول عبد القاهر(٤٣).

إذاً مما لا شك فيه، فإن السجع قد استقر في النفس ووقع موقعًا حميدًا في القلب، ولم يخف أثر السجع الجميل، وأنه في سياق نصه من مقتضيات البلاغة التي تُعنى بجانبي التأثير والإبلاغ، وكل كلمة تحقق السجع من خلالها إنما رائدها هو المعنى الذي قاد المتكلم نحوها، ومن رغب الوقوف على تلك الحقائق فلينظر في أسجاع القرآن الكريم، وأسجاع الحديث النبوي الشريف، وكيف آثرها النص دون غيرها؟

ومهما حاول جهابذة اللغة، وفحول الفصاحة إقامة لفظة مكان أخرى لن يجد إلى ذلك سبيلاً ولربما أحدثوا عقوقًا بالمعنى، سيكتشفه القاصي والداني من طلبة العلم، وسوف يدرك هذا العاق من أول وهلة أن المعنى هو الذي قاد إليه، وطلبه نحوه، واستدعاه، علي حد قول عبد القاهر؛ إذ ليس إقامة السجع لذاته غرضًا من أغراض القرآن الكريم، ولا غرضًا من أغراض الحديث النبوي الشريف، ولا مطلبًا من مطالبهما، فهما أعلى وأجل من ذلك! كما أن جماليات المبنى لا تنفك عن جماليات المعنى.

فالبناء هو الشمس المشرقة التي تنبثق منها الأشعة المحيطة بجميع عناصر النص كما سبق أن أحاطت أشعة الشمس بالكون كله.

ويقصد عبد القاهر بلبنة البناء: انطلاقها وتغلغلها في جميع أجزاء النص، فتطعمه، وتسقيه، وتحن عليه، وتراقبه، ولم لا! وهي النواة التي تفتقت منها الشجرة، وأصبحت فروع تلك الشجرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالنواة واللبنة الأم الراعية للنص كله، ولذلك عوّلوا عليها كثيراً واعتبروها أصلاً من أصول اللسان العربي.

أما **الجناس** فهو من اللبنات التي تتوغل في النص، ولهذا بدأ عبد القاهر حديثه عنه بذكر الركيزة الأساسية التي يقوم عليها قائلاً: "إنك لا تستحسن تجانُس اللفظتين إلا إذا كان موقع معنييهما من العقل موقعاً حميدا، ولم يكن مَرمَى الجامع بينهما مَرمَى بعيداً"(٤٤) فالمتلقي هنا هو المحور الأساس في الجناس للحكم بالتحسين والتقبيح بناءً على ما وقع لها من قبول عقلي، وترامى إلى قلبه من تقارب دلالي، وتشابه لفظي.

وقد اعتنى عبد القاهر بالجناس ووضح القيمة الفنية له، وأساس جماله وهو الوفاء بالمعنى، ولم

(٤٣) أسرار البلاغة ٤٦.

(٤٤) أسرار البلاغة ٧.

يقف أحد من العلماء قبل الشيخ على هذا السر البلاغي للجناس الذي جرى الكلام فيه على أنه لفظ وجرس، فعبد القاهر التقط ما يكمن خلف هذا الرنين من جمال، بأن يكون التكرار الصوتي للكلمات مقترناً بالمعنى محققاً للفائدة، ليست مجرد محاكاة صوتية لا معنى لها يقول: "إن ما يعطي التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه إلا مستحسن، ولما وجد فيه معيب مستهجن، ولذلك ذم الاستكثار منه والولوع به، وذلك أنَّ المعاني لا تدين في كل موضع لما يجذبها التجنيس إليه، إذ الألفاظ خدم المعاني والمصرفة في حكمها، فكانت المعاني هي المالك سياستها المستحقة طاعتها، فمن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته، وأحاله عن طبيعته، وذلك مظنة الاستكراه، وفيه فتح أبواب العيب، والتعرض للشين"[٤٥].

وعلَّل الشيخ اختياره وتخصيصه الجناس "المستوفى" أنها لا تظهر الظهور التام الذي لا يمكن دفعه، إلا في المستوفى المتفق الصورة منه، كقوله:

ما مات من كرم الزمـــان فإنَّه

يحـيى لدى يحيى بن عبد الله

واضح أنه أطلق على هذا النوع من الجناس: المستوفى؛ لأنه بين فعل واسم (وهذا ما ذهب إليه المتأخرون) والجناس بين: يحيى ، يحيى، مطبوع بحلاوة الأداء، وطرافة المعنى، وجماله يعود إلى أنه مؤسس على المعنى الذي يقع من العقل موقعاً حميداً، وقد أوجد تناغماً بين الألفاظ "يتعدى اللفظ والجرس إلى ما يُناجى فيه العقْلُ النفس"[٤٦].

والمناجاة كلمة فيها عمق في العلاقة بين الشيئين وخفاء لا يستطيع الوصول إليه كل من وقع سمعه وبصره على اللفظين، فالعقل والنفس بينهما مناجاة هي مناجاة بين الفكر والشعور، فالمعنى مرتبط بالفكر، واللفظ مرتبط بالشعور، ومتى قويت الرابطة بينهما اكتسب بناء الجملة قوةً وتآلفاً وترتيباً، ومتى ضعفت ضعف بناء الجملة بأكمله، ومن هنا قال: "ترتيب الألفاظ في الذكر على موجب ترتيب المعاني في الفكر"[٤٧] وهي قاعدة ذهبية ليس في الجناس فحسب، ولا في أي فن بديعي أو بلاغي، بل في كلام الإنسان بصفة عامة، لأن كلام الإنسان قطعة من عقله كما قالوا، ومتى أُهْمِل العقل كان منه مالا يقبل، وذكر بيت الفرزدق الذي يضرب به المثل في تعسف اللفظ:

ومَا مِثْلُـــهُ في النـاسِ إلا مملكاً

أبُو أمِّـــه حـــــي أبوه يُقاربه

وأبطل أن يكون سبب القبح اللفظ، إنما سبب القبح المعنى "فكدَّ وكدَّر، ومنع السامع أن يفهم الغرض إلا بأن يُقَدِّم ويؤخر، ثم أسرف في إبطال النظام، وإبعاد

(٤٥) أسرار البلاغة ٨ .

(٤٦) أسرار البلاغة ٦.

(٤٧) نفسه ٢٠.

المرام، وصار كمن رمى بأجزاء تتألف منها صورة، ولكن بعد أن يراجع فيها باب من الهندسة، لفرط ما عادى بين أشكالها، وشدة ما خالف بين أوضاعها.(٤٨)

كذلك أشاد بالجناس "المرفُوِّ" وهو ما كان فيه أحد لفظي الجناس مركباً من كلمة وبعض أخرى، مثل قول أبي الفتح البستي:

ناظراه فيما جنى ناظراه

أو دعاني أمت بما أودعاني

ويعدُّ عبد القاهر بهذا الاستشهاد أول مَنْ أطلق هذا الاسم على هذا النوع من الجناس مع التعميم في التسمية؛ لأن المتأخرين حددوا هذا النوع من الجناس فيمن كان أحد لفظيه من كلمة، وبعض كلمة، وعليه فالذي أطلق عليه عبد القاهر: المرفو، أطلق عليه المتأخرون: المتشابه: وهو ما كان أحد لفظيه مركباً من كلمتين مع تشابه الطرفين في الخط، كقول الشاعر:

فلم تضع الأعادي قدر شانى

ولا قالوا فلان قد رشانى

وهنا نلحظ ارتباط الجناس بنظرية النظم، فالمسألة ليست مجرد محاكاة صوتية بل قائمة على ترتيب وتأليف وتركيب، فتهدِّي المتلقي إلى النظم البليغ لايتم إلا بتعالق المعاني الذي ينسج العلاقات بين الكلمات فـ "اللفظ يتبع للمعنى في النظم، والكلم تترتب في النطق حسب ترتب معانيها في النفس، وأنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتاً وأصداء حروف لما وقع في ضمير، ولا هجس في خاطر أن يجب فيها ترتيب، ولا نظم.(٤٩)

ولعبد القاهر كذلك وقفة مع الجناس "المطرف الناقص"؛ لأنه يحدث هزة في النفس بما يثيره من مفاجأة معنوية وصوتية، ومثَّل له بقول أبي تمام يمدح:

يَمُدُّون من أَيدٍ عَواصٍ عَواصِمِ

تَصُولُ بأسْيَافٍ قَواضٍ قَواضِبِ

وقول البحتري:

لئن صَدَفتْ عنَّا فرُبَّتَ أنفُسٍ

صواد إلى تِلك الوجُوه الصَّوادِفِ

يقول عبد القاهر: ... وذلك أن تتوهم قبل أن يرد عليك آخر الكلمة كالميم من عواصم، والباء من" قواضب"، أنها هي التي مضت، وقد أرادت أن تجيئك ثانية وتعود إليك مؤكدة، حتى إذا تمكَّن في نفسك تمامها ووعى سمعك آخرها، انصرفت عن ظنك الأول، وزلت عن الذي سبق لك من التخيُّل، وفي ذلك ما ذكرتُ لك من طلوع الفائدة بعد أن يخالطك اليأس منها، وحصول الربح بعد أن تغالط فيه حتى ترى أنَّه رأس المال(٥٠).

ففي بيت أبي تمام جناسان من الناقص المطرّف؛ لأن فيه زيادة حرف الميم في طرف الكلمة

(٤٨) أسرار البلاغة ٢٠-٢١.

(٤٩) انظر: دلائل الإعجاز: ٥٦.

(٥٠) أسرار البلاغة ١٨.

الثانية (عَواصِم) عنها في الكلمة الأولى : (عَواصٍ)، وزيادة حرف الباء في طرف الكلمة الثانية (قَواضِبِ) عنها في الكلمة الأولى : (قَواضٍ) فكان حسن الإفادة واضحا فيه

أما في بيت البحتري فواضح أن الجناس قد حرّك الأحاسيس والمشاعر في : صوادٍ، وأبان عن المعاني في : الصَّوادِف، إذ فيه نوع من المخادعة ؛ لأنك تتوهم إعادة وتكرار : صوادٍ، فيفاجئك بحرف الفاء في : الصَّوادِف، وهذا يمكن المعنى في النفس ويغزوها ويخترقها فيتمكن منها ، وعلى عكس الجناس المطرف يذكر عبد القاهر نوعا آخر من الجناس الناقص حين يختلف اللفظان المتجانسان بزيادة حرف في الأول، كقول البحتري :

بسيوف إيماضُها أوجالُ
للأعادي ووقعها آجال

وقول المتأخر :

وكم سبقت منه إليّ عوارفٌ
وكم غرر من بره ولطائف
ثنائي من تلك العوارف وارف
لَشُكري على تلك اللطائف طائفُ

"وذلك أن زيادة : (عوارف) على : (وارف) بحرف اختلاف من مبدأ الكلمة في الجملة فإنه لا يبعد كل البعد عن اعتراض طرف من هذا التخيل فيه، وإن كان لا يقوى تلك القوة، كأنك ترى أن اللفظة أعيدت عليك مُبدَلاً من بعض حروفها غيرُه أو محذوفا منها"[٥١]. الذي يبدو أنَّ الشراكة في الجناس تقوم على شراكة عقلية ونفسية إن صحَّ التعبير بين القائل والمقول له، فالمتلقي ينتظر ما ألفه سمعه وسبق إليه ظنه، ويفاجئه القائل ويخرجه عن المألوف بعد أن توقع التكرار والإعادة وأُوهِم بها، فإذا به ينتقل لفائدة جديدة هي مناط الحسن، وموطن المزية، فأوجد "تعميق للفرق عن طريق تعميق التشابه وعلى محورين مختلفين للفرق والتشابه، الفرق الدلالي والتشابه الصوتي، ولأنه كذلك فإنَّ الفجوة _ مسافة التوتر فيه أكثر حدة وبروزاً، وهو أكثر خلخلة لبنية التوقعات لدى المتلقي"[٥٢].

وخاطب عبد القاهر الأديب في موضع آخر بأن يحرص على الصورة لتكتمل وتبرز بأبهى شكل ولا يقع في محظور التكلف، يقول : "أمَّا أن تضع في نفسك أنه لابدَّ من أن تجنّس أو تَسجَع بلفظين مخصوصين، فهو الذي أنت منه بِعَرَض الاستكراه، وعلى خطرٍ من الخطأ والوقوع في الذّم، فإن ساعدك الجَدّ كما ساعد في قوله : "أودعاني أمُت بما أودعاني"، أو كما ساعد أبا تمام في نحو قوله :

وأنجدتمُ من بعد إتهام دارِكُم
فيا دمعُ أنجدني على ساكني نجد

---

(٥١) أسرار البلاغة ١٨.

(٥٢) في الشعرية ١٠٢ كمال أبو ديب، بيروت ١٩٨٧م

وقوله:

هُنَّ الحَمام، فإنْ كَـــــسَرتَ عِيافةً
من حائهـــــنّ فإنهنّ حِمــــامُ

فذاك، وإلاَّ أطلقت ألسنة العيب، وأفضى بك طلُب الإحسان من حيث لم يَحسُنِ الطلب، إلى أفحش الإساءَة وأكبر الذنب(٥٣).

ولاشك فإن لجناس الاشتقاق بين: أنجدني، و نَجْدِ، نغما جميلا متناسبا مع جو الأسى، وقد أوهمنا أن كلمة: نَجْدِ، من النجدة والإغاثة، بالإضافة إلى الطباق البديع بين: أنجدتمُ، و إتهام، إذ أبرز المفارقة الجميلة بين قربهم سابقا وبعدهم لاحقاً.

أما الجناس في بيت أبي تمام فيحمل فرقاً دلالياً متغايراً ومبهراً في الوقت نفسه بين "الحَمام" الكائن اللطيف الرامز للسلام والحب، وبين "الحِمام" الذي هو الموت والهلاك والفراق، فتفوق أبو تمام في جذب انتباه المتلقي منطلقاً من إيهامه بالتشابه إلى ما أثارته الكلمات من دهشة لعمق الفرق الدلالي بين الكلمات، فكان الجناس مقبولاً لحسن نظمه.

ويتضح هنا إنصاف عبد القاهر للشاعر المحدث ممثلاً في أبي تمام فأشاد بأبياته في الجناس الجيد، وبعد ذلك أوضح متى يقع في التكلف وكان مصدره الشعري الأول في الجناس، يقول عنه فقد "أسلم نفسه للتكلف، ويرى أنه إن مرَّ على اسم موضع يحتاج إلى ذكره، أو يتصل بقصّة يذكرها في شعره، من دون أن يشتق منه تجنيساً، أو يعمل فيه بديعاً فقد باء بإثم، وأخلَّ بفرضٍ حتمٍ، من نحو قول أبي تمام:

سيف الإمامِ الذي سمـــــّتْهُ هَبّتُهُ
إنّ الخليفةَ لَمّا صَـــــالَ كنتَ له

قرِّت بقُرَّان عينُ الدين واشْـــتَتَرت
لَمّا تَخَرَّم أهلَ الكُفْرِ مُــــخْتَرِما

خلِيفةَ الموتِ عُيون الشِّرك فاصطلما
بالأشتَرين عُيون الشّــرِكِ فَاصطُلما

وسبب التكلف في: سيف الإمام: جناس الاشتقاق بين: تَخَرَّم، ومُخْتَرِم؛ إذ تكلف فيهما حتى تعسر المعنى، وغمض ولا يكاد يبين إلا بالمشقة.

وكذلك الجناس بين: قرِّت، وقُرَّان؛ ففيه تكلف، وكذلك بين: اشْتَتَرت، والأشتَرين؛ ففيه تعسف لاحاجة للمعنى إليه.

وأشار إلى أن لم يساعده حسن التوفيق كما ساعد في نحو قول أبي الفتح البستي:

وكُلُّ غِنى يَتِيــهُ به غـــــنــيٌّ
وهَبْ جَدِّي طَوى لي الأرض طُرَّا

فــمرتجــعٌ بمـــــوتٍ أو زوال
أليسَ الموتُ يَزْوِي ما زَوَى لي(٥٤).

(٥٣) أسرار البلاغة، ١٤، ١٥

(٥٤)أسرار البلاغة ١٦ .

فبين قوله : يَزْوِي، و زَوَى، طباق ناهيك عن جناس الاشتقاق الذي تلقاه المتلقي بأريحية لما فيه من الفائدة، وكذلك جناس التركيب الأتم والأحسن في قوله : زوال، و زَوَى لي.

وقد بينت الدراسات الأسلوبية بنية الجناس الأسلوبية "في تضافر مستويين : **سطحي** يتصل بحاستي السمع التي تتبع إيقاع الأحرف عند تجاورها لتكون كلمة أو بعض كلمة، والبصر الذي يتتبع رسم الحروف، وما بينهما من توافق أو تخالف، **وعميق** يتم فيه تدقيق النظر في حركة الذهن واختيارها لنقط ارتكاز تشابه على مستوى الصياغة، وتتغاير على مستوى الدلالة، وهنا يكون للمتلقي أثر في إنتاج الدلالة الجناسية" (٥٥) .

والذي ذكره عبد القاهر الجرجاني في الجناس وإن كان منصباً على المستوفى منه والناقص يجري على بقية أنواع الجناس التي أتى بها علماء البلاغة بعده على وجه من المقاربة عند البحث والتوغل في الأساس.

وقد اكتفى بوضع القاعدة المثالية والأنموذج التي يفترض أن تكون في خط سير أي مفكِّر بلاغي كما هي شغله الشاغل في قضيته التي ذكر الجناس والسجع على اعتبارهما من ركائز الفكر البلاغي، وليس مجرد تمنمات تحسينية فعبد القاهر يؤكد على أن فضيلة البيان ليست راجعة إلى مجرد اللفظ وإنما يرجع إلى النظم والتأليف والترتيب، فإدراك بنية التكرار كوحدة متلاحمة الأجزاء ذات بناء نسيجي موحد لما يحمله من تقنية فنية تحتاج إلى تأمل طويل بسبر حركيتها وتحليل مستويات أدائها وتأثيرها الدلالي.

وقد أخذ الجناس تفريعات معقدة بعد عبد القاهر الجرجاني مع الحرص الشديد على تحقيق أعلى درجات التوازن خاصة فيما أطلقوا عليه "الجناس التام" الذي تتساوى فيه أنواع الحروف وأعدادها وهيئاتها بين الكلمتين.

ومن العجب أن يقسم البلاغيون المتأخرون الألوان البديعية إلى محسنات بديعية معنوية وهي التي يكون التحسين راجعاً إلى المعنى أولاً وبالذات، ويتبعه تحسين اللفظ ثانياً وتالياً وجعلوا الجناس من صميم المحسنات اللفظية باعتبار أن حسنه الأصلي عائد على اللفظ قبل كل شيء...!!

وبقراءة ما كتب الشيخ في التجنيس نجده يُلح على أن الأمر خلاف ذلك تماماً فعائدة الجناس الأولى هي الوفاء بالمعنى، ثم تتأتى بعد ذلك العائدة الأخرى ممثلة في الأثر السمعي الذي يتردد صداه على الأذن بما يحملان من كثافة معنوية فـ"النفس تتشوَّق إلى سماع اللفظة الواحدة إذا كانت بمعنيين، وتتوق إلى استخراج المعنيين المشتمل عليهما ذلك اللفظ، فصار للتجنيس

(٥٥) البلاغة العربية قراءة أخرى ٣٧٢، ٣٧٣، د.محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر

وقع في النفوس وفائدة" (٥٦).

وتتمثل قيمته الفنية في اعتماده على بنية تحقق للنص قوة التعبير، حال اصطدامها بالمبدأ الذي يرى أن لكل مفهوم منطوقاً واحداً لا غير، إذ يتقارب اللفظان المتجانسان في المستوى الصوتي، حتى يتوهم أنه أمام معنى مكرر أو لفظ مردد لا يجنى منه غير التطويل والسآمة، لكنه إذا ما أعمل فكره توصل إلى غاية هذه البنية، أو هذا اللفظ، فيجد نفسه أمام معنى مستحدث يغاير ما سبقه كل المغايرة، وبهذا تصبح مرحلة التأسيس هي السمة البارزة في الكشف عن حقائق المعاني، وهذا واضح كل الوضوح في الأمثلة التي ساقها عبد القاهر.

وإن اختيار الأديب لمتواليات الألفاظ التي يكثر فيها الترديد الصوتي، إنما هو خلق مواءمة تعبيرية بين اللفظ ودلالته في الحالتين، من خلال ما يثيره الجرس من انسجام بين نغم التشابه اللفظي ومدلوله على المعنى في السياق، ولا غرو فإن مثل هذا الأسلوب يتطلب المهارة والبراعة، وقد لا يقدر عليه إلا الأديب الذي وهب حاسة مرهفة في تذوق الموسيقى اللفظية.

أما الترتيب فقد عدّوه أصلا من أصول السياق النصي التي تتكون تبعاً له: الدلالات، إذ من خلاله: "تنتظم أجزاء الكلام ويلتئم بعضه مع بعض، فتقوم له صورة في النفس يتشكل بها البيان(٥٧)، وتتولد منها المعاني، طالما أن المتكلم صاحب لبنة مفعّلة عميقة في النص، قادرة علي التأليف والترتيب، وهذا يزيد الكلام حسناً، ويوثق العلاقة بين بعضه بعضاً، ويمنحه ديباجة، ورونقاً ليدل أوله على آخره، لأن النص أصبح لحمة واحدة يُسقى بماء واحد، وهنا يفضل الناقد بعضه على بعض، ويكون بهذا ترتيبه أساسه فهم المعاني، يقول العلامة ابن حزم: ترتيب العرب لكلامهم الذي به أنزل القرآن، وبه يفهم معاني الكلام التي يعبر عنها باختلاف الحركات، وبناء الألفاظ(٥٨).

ويتسع الترتيب اتساعاً كبيراً ليتجاوز معاني النحو إلى مواقع المعاني نفسها، إذ النظم عند عبد القاهر يقوم على مبدأ تعلق الكلام، أي المفردات بعضها بعضاً، وما ينتج عن هذا التعلق من معانٍ وصور وتعبيرات، شكّلت لديه أهمية بالدرجة الأولى فراح في دلائله يبين الركائز الأساسية التي ارتآها عمداً لنظرية النظم مدعماً أفكاره وآراءه بكثير من الشواهد التي وجد فيها ضالته المنشودة فصبَّ اهتمامه على المعاني الناشئة من ترتيب الكلام وتآلفه وتركيبه وقدمها

---

(٥٦) جوهر الكنز: تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي البراعة، نجم الدين بن الأثير الحلبي (ت٧٣٧هـ) / ٨١ تح: محمد زغلول سلام، منشأة المعارف . الإسكندرية

(٥٧) بيان إعجاز القرآن للخطابي ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن / ٣٦، تح د/ محمد خلف الله، د/ محمد زغلول سلام ط٤ دار المعارف

(٥٨) الإحكام في أصول الأحكام٢ / ٦٩٣تح محمد تامر دار الكتب العلمية ٢٠٠٤ م

على الألفاظ المفردة.

وقد ذكر عبد القاهر في النظم الذي يتَّحد في الوضع، ويَدقُ فيه الصُّنع "أنَّ مّما هو أَصلٌ في أن يَدِقَّ النظر، ويَغْمض المَسلك، في توخِّي المعاني التي عرفت: أن تَتَّحِد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشتدَ ارتباط ثانٍ منها بأول، وأن تحتاج في الجملة إلى أن تَضعَها في النفس وضعاً واحداً، وأن يكونَ حالكَ فيها حالَ الباني يضع بيمينه ههنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يُبصِر مكانٌ ثالثٌ ورابعٌ يضعهما بعد الأوَّلين، وليس لِما شأنُه أن يجيء على هذا الوصف حدٌ يحصره، وقانونٌ يحيط به، فإنهُ يجيء عبر وجوه شتَّى، وأنحاء مختلفة[٥٩].

وبعد أن ذكر سر التركيب وخصوصيته انتقل للعديد من الشواهد تحت **باب المزاوجة**، يقول: ومنه أن يزاوج بين معنيين في الشرط والجزاء معاً كقول البحتري:

إذا ما نهى الناهي فلجَّ بي الهوى
أَصَاخَتْ إلى الوَاشِي فلجَّ بِهَا الهَجْرُ

وقوله:

إِذا احْتَرَبتْ يَوماً فَفَاضَتْ دِماؤُها
تَذكَّرَتِ القُرْبى فَفَاضَتْ دُمُوعُها[٦٠]

والبيتان قائمان على بناء واحد، شرط وجوابه، وفرّع من الشرط فرعاً ألحق به وصار جزءاً منه، "نهى الناهي فلج بي الهوى" لجاجة الهوى مرتبطة بنهي الناهي، ومترتبة عليه، وهو ارتباط طبعي لأن النفس إذا منعت من أمر زادت رغبتها فيه وتعلقها به، وأقام جوابه على مثل ما أقام عليه الشرط "أصاخت إلى الواشي فلجَّ بها الهجر" فأتى موقفاً مغايراً لما سبق فنهي الناهي يجعل هواها متمكناً منه، وإصغاءها للواشي يلج بها الهجر، "وواضح المفارقة الجميلة الجذابة بين موقفه من الناهي، وموقفها هي من الواشي"([٦١]).

والملحوظ توظيف العلاقة النحوية بين الشرط وجوابه وفق خصوصية معينة بالترتيب، فالمبدع يحكم العلاقة بين الشكل والصورة، والمتلقي يعيد تفكيكها ثم تركيبها ومن مجموع العلاقات بين الألفاظ في النص الأدبي تتكون الصورة ومعها تظهر البلاغة أو الجمالية، فاللغة حين يستعملها الشاعر تصبح لغة شعرية لا لأنها في ذاتها لها هذه الخاصية، ولكن كونها خضعت للموقف الشعوري في نفس الشاعر ومقتضيات ظهور هذه التجربة، فالشاعر يريد إنتاج تركيب معين من خلال اللغة ذات الطبيعة التحليلية وإحداث الأثر التركيبي من خلال أداة تحليلية، فيوظف العلاقة النحوية بين الشرط وجوابه التي تتوافر بها الخصوصية البلاغية المؤدية للمعنى.

---

(٥٩) دلائل الإعجاز ٩٣.

(٦٠) نفسه ٩٣.

(٦١) بتصرف من شرح دلائل الإعجاز أد. شادي ١٥٨.

ثم وقف عبد القاهر في **التقسيم** على سر حسنه التركيبي، وقد أتى به في النظم الذي يتحد في الوضع، ويدقُّ فيه الصنع، كنوع رابع، قال الشيخ: ومنه التقسيم وخصوصاً إذا قسمت ثم جمعت كقول حسَّان:

قومٌ إذا حاربـوا ضروا عدُوَّهم

سَجِـيَّة تلك فيهـم غير مُحْدثةٍ

أو حاولوا النفع في أشـياعهم نفعوا

إنَّ الخلائقَ فاعلم شَـرُّها الـبدَعُ[٦٢]

وهذا مما عده المتأخرون في محسنات البديع اللفظية، والأمر فيه ظاهر وواضح حسنه التركيبي وقوله "وخصوصاً إذا قسمت ثم جمعت" فيه بيان الزيادة في التركيب، وتماسك وتلاحم البناء؛ لأن الجمع بعد التقسيم فيه عودة للأقسام، وضبط لها وربط جديد، وهنا حالة البناء إذ يقسم ويفصِّل الأمر ثم يعود للربط من جديد، فهو يتناول الأمر ثلاث مرات يذكره في الأولى ويقسمه في الثانية، ثم يعود ليجمع أقسامه وهذا ظاهر في كلام حسان ذكر "القوم" ثم قسم أحوالهم بين من يلحق الضَّرر بالعدو، و وينفع أشياعه ثم عاد وجمع قسمته للقوم وأنها "سجية تلك فيهم" وذكر بعدها حكمة تتناسب مع بنائه التركيبي المعتمد على قسمة العقل، فذكر معنى عقلياً حكيماً كعادة زهير إذ يثبت ما أشار إليه من أقسام، وأن ذلك طبع قديم لديهم، وهذا مدحٌ وثناء، وأردف بقوله "إنَّ الخلائق فاعلم شرها البدع "أي ما كان مستحدثاً بدعاً"، وفيه دلالة على براعة حسان، وتماسك بنائه التركيبي.

ومن ذلك وهو في غاية الحسن قوله:

لو أنَّ مَا أنْتُم فِيهِ يَدُومُ لكـم

لكنْ رأيتُ اللَّيالي غَيْـرَ تاركةٍ

فقَدْ سَكَنْتُ إلى أنِّي وأنَّكُـمُ

ظَنَنتُ ما أنا فيهِ دَائمـاً أَبداً

ما سرَّ من حادثٍ أو سَـاءَ منقلباً

سَنَسْتَجدُّ خِلاَفَ الحَالَتينِ غَـدا[٦٣]

كلمة: وهو غاية في الحسن تدُل على نمط تركيبيّ فيه زيادة حسن وقوّة تلاحم في التركيب والبناء فحاله كحال الباني بدأ بامتناع الجواب لامتناع الشرط، فالذي هو فيه ليس دائما؛ لأن الذي هم فيه لا يدوم فأبان المعنى بأسلوب الشرط الذي يتضمن النفي، وبعدها شرح الوجه المقابل وهو إثبات الضد، وهو رؤيته لليالي أنها لا تترك الأحوال على وجه واحد لا يتبدل فالأمر السار لا يدوم، كما أن الأمر المسيء لا يدوم، وتوصّل إلى ما سكنت له نفسه واطمأنَّت "فقد سكنت إلى أني وأنكم" أن كلانا سَيَسْتَجِدُّ خلافَ الحالتين" وكل بيت من البيتين السابقة يفضي إلى هذه الحقيقة، فالبيت الأول ينفي دوام الحال، والبيت الثاني

(٦٢) دلائل الإعجاز ٩٤.

(٦٣) دلائل الإعجاز ٩٤.

يفيد ضرورة التغيير، وكلاهما يفضي إلى قوله"سنستجدُ" خلاف الحالتين مؤكداً لقوله "سكنت" وهذا من تشابك وتلاحم المعاني.

وقد لفت الشيخ إلى لطف الاستخراج في هذه الأبيات، قال في جودة الجمع بعد التقسيم في قوله "سنستجد خلاف الحالتين غدا "وقد ازداد لُطفاً بحسن ما بَنَاه عليه، ولطف ما توصَّل به إليه، من قوله فقد سكنتُ إلى أنِّي وأنَكم[٦٤] وقد بنى قوله "سنستجد خلاف الحالتين غدا" على كلمة سكنتُ وما اطمأنت نفسه إليه أنه آت لا محالة، وتيقّن بوقوعه.

واستجادته لفن التقسيم، والجمع بعد التقسيم لفتة إلى طريقة بناء الكلام في هذا الفن وإلى تماسك ألفاظه، وتشابك أجزائه، وزاد هذا الفن قوة وصفه له بقوله : "وإذ قد عرفت هذا النمط من الكلام، وهو ما تَتَّحدُ أجزاؤه حتى يوضع وضعاً واحدا، فاعلم أنَّه النمط العالي، والبابُ الأعظم، الذي لا ترى سُلطان المزية يعظم في شيء كعِظمه فيه"[٦٥].

والأمر عند عبد القاهر لا يريد به ما تقتضيه القسمة العقلية كما يذهب إليه المتكلمون، وإنما يقصد نشاط الذهن الذي يقسم ويفرق وفق المعنى، وهذا ما أشار إليه ابن الأثير في قوله : "وإنما نريد بالتقسيم هاهنا ما يقتضيه المعنى مما يمكن وجوده من غير أن يترك منها قسمة واحدة"[٦٦]فيوجد تعادلاً تركيبياً بين الأبيات لارتكازه على فنية خلق الموازاة، لأن التقسيم يحدث نتيجة تفريق المركز الأصلي يمينا ويساراً والعودة به حيث بدأنا.

واضح إذاً مما سبق : أن للبديع نكتا خاصة بكل موضع، وأسراراً ينطوي عليها كل شاهد، وهذا يمنحنا صورة عكسية لرؤية السابقين للتقسيم ؛ إذ يردُّون المزية إلى وفاء التقسيم بعناصره المذكور، فشواهد قدامة– مثلا - في هذا الفن عقّب عليها بقوله : ..... إن الشاعر لم يدع من الأقسام شيئًا إلا ذكره"[٦٧].

أما القسم الثاني: تشكُّلات التصوير:(١) الصياغة (٢) التصوير، و(٣) النسج (٤) التحبير، فهذان يمثلان درجة الحوار بين عناصر الكلام البليغ.

وعليه فقد قرر الإمام عبد القاهر ضرورة المنهج التحليلي ؛ لأنه من أكثر العلوم اقتضاء إلى التفصيل والتحليل، فالبلاغة لا يكفي "أن تنصب لها قياساً ما، وأن تصفها وصفا مجملا، وتقول فيها قولا مرسلا، بل لا تكون معرفتها في شيء حتى تفصل القول وتحصل، وتضع اليد على الخصائص التي تعرض في نظم الكلم، وتعدها واحدة واحدة، وتسميها شيئا شيئا، وتكون معرفتك معرفة الصنع الحاذق، الذي يعلم علم

(٦٤) نفسه ٩٥.

(٦٥) نفسه ٩٥.

(٦٦) المثل السائر، لابن الأثير ٢/ ٢٨٧، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت.

(٦٧) انظر: نقد الشعر، قدامة بن جعفر١٣ تح كمال مصطفى الخانجي القاهرة ١٩٦٣م.

كل خيط من الإبرسيم الذي في الديباج، وكل قطعة من القطع المنجورة في الباب المقطع، وكل آجرة من الآجر الذي في البناء البديع"(٦٨).

ويقول في موطن آخر: "واعلم أنك لا تشفي العلة، ولا تنتهي إلى ثلج اليقين، حتى تتجاوز حد العلم بالشيء مجملا إلى العلم به مفصلا، وحتى لا يقنعك إلا النظر في زواياه والتغلغل في مكانه، وحتى تكون كمن تتبع الماء حتى عرف منبعه، وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يصنع فيه إلى أن يعرف منبته، ومجرى عروق الشجر الذي هو فيه"(٦٩).

وبناءً عليه يوصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها، فيما له كانت دلالة ثم تبرجها في صورة هي أبهى وأزين وآنق وأعجب، وأحق بأن تستولي على هوى النفس، وتنال الحظ الأوفر من ميل القلوب، وأولى بأن تطلق لسان الحامد، وتطيل رغم الحاسد.

هذه خصال ثلاث لتمام بلاغة الخطاب، هي له مقومات كلية، وهي كما ترى متعلقة بالدلالة، أي: دلالة الكلام على معناه، وليست متعلقة في المقام الأول بالألفاظ من حيث هي، وبالمعاني من حيث هي.

ثم أتبع الإمام ذلك البيان لخصال تمام بلاغة الخطاب ببيان الطريق إلى تحقيقها بقوله: "ولا جهة لاستعمال هذه الخصال غير أن تأتي المعنى من الجهة التي هي أصح لتأديته، وتختار له اللفظ الذي هو أخص به، وأكشف عنه، وأتم له، وأحرى بأن يكسبه نبلا ويظهر فيه مزية".

إذاً: "نظم الكلام وترتيبه مرحلة أولى تستغرق صنعة الناظم وتفكيره، فإذا ما برزت الصورة المكتملة للكلام كان التأليف والتركيب، وهذا يتطلب تدبراً، وتخيراً في التأليف لنصل إلي صياغة وتصوير، أو كما قال: نسج وتحبير"(٧٠)، يقول الشيخ: "أما **التطبيق** والاستعارة وسائر أقسام البديع فلا شبهة أن الحسن والقبح لا يعترض الكلام بها إلا من جهة المعاني خاصة من غير أن يكون للألفاظ في ذلك نصيب" وقد فصل الكلام في الاستعارة، ولم يذكر شيئاً في بقية أقسام البديع إلا سطرين في الطباق وأنه معنوي؛ لأن التضاد الذي هو أصل الطباق يستحيل أن يكون في غير المعنى وأغلب الفنون التي لم يتكلم عنها عبد القاهر راجعة إلى المعاني.

يقول الشيخ: "وأما التطبيق فأمره أبين، وكونه معنوياً أجلى وأظهر، فهو مقابلة الشيء بضده، والتضاد بين الألفاظ المركبة محال، وليس لأحكام المقابلة ثم مجال"(٧١).

عبد القاهر يتجه إلى جانب موطن الحسن والسر البلاغي لهذا الفن، وأن جماله وقوته تكون

(٦٨) دلائل الإعجاز٣٧.

(٦٩) نفسه.

(٧٠) بتصرف من شرح دلائل الإعجاز أد. شادي ٨٦.

(٧١) أسرار البلاغة ٢٠.

بقدر وفائه بالمعنى بخصوصية التضاد اللغوي تؤدي إلى : "إيضاح المعنى وتقريب الصورة" وحدوث التآلف بين المختلفين، وقدرة منشئ النص على إيجاد العلاقة الخفية بين أطراف الصورة .

وقد أشاد عبد القاهر **بجمالية الجمع بين المتضادين**، وروعة الصور التي تتولد من المتناقضات قائلا : "وإنما الصنعة والحذق والنظر الذي يلطف ويدق في أن تجمع أعناق المتنافرات والمتباينات في ربقة، وتعقد الأجنبيات معاقد نسب وشبكة، وما شرفت صنعة، ولا ذكر بالفضيلة عمل، إلا لأنهما يحتاجان من دقة الفكر، ولطف النظر، ونفاذ الخاطر إلى ما لا يحتاج إليه غيرهما، ويحتكمان على من زاولهما والطالب لهما من هذا المعنى ما لا يحتكم ما عداهما ولا يقتضيان ذلك إلا من جهة إيجاد الائتلاف في المختلفات"(٧٢) .

فالمتنافرات والمتباينات أصبح بينهما نسب ورحم بعد أن كانت أقطابا لا تلتقي، وهذا النسب يحتاج إلى إعمال الخيال لتحضر الدلالات المدهشة، وإلى التأمل ونفاذ الخاطر، ولطف النظر لإبراز الثنائيات الدلالية التي يقوم عليها النص الأدبي، فينتج عنها تقبُّل النفس، وإدراكها للتقارب الدلالي بين اللفظين المختلفين.

والملاحظ اهتمامه بالتضاد كقيمة معنوية يقوم عليها بناء شعرية النص بصفة عامة وبناء جملة الطباق بصفة خاصة، وهذا ما أراد إبرازه في هذا الفن، ولم يهتم بذكر الحدود والتفريعات والتقسيمات من حيث إن الطباق قد يكون بين اسم واسم، أو بين فعل وفعل، أو بين اسم وفعل ..مما لا جدوى منه غير تحديد المفهوم والتقسيم والتفريع، وهذا ما نجده لدى السكاكي والقزويني إذ أدخله في المحسنات المعنوية وأصبح من فنون البديع.

وقد ظهرت بلاغة الطباق عند عبد القاهر في تحليله للجزء التخييلي من أجزاء المعنى في أكثر من شاهد شعري أكتفي ببيان واحد منها، وهو قول البحتري :

وبياض البازي أصدق حسناً

إن تأملتَ من سوادِ الغُراب

ثنائية الشيب والشباب في البيت قلبت موازين الشاعر؛ فالأبيض كان مدعاة لأن لا يُذَم الشيب ولا تنفِر منه الطباع، لأن الأمر ليس في تحول الصبغ، وتبدّل اللون، ولا صدت الغواني لمجرد البياض، لأن البياض عندهنّ قد يكون محبباً في الثياب وألوان الروض مثلاً.. إنما الصدود كان بسبب "ذهاب بهجته، وإدباره في حياته.. وكما لم تكن العلّةُ في كراهة الشيب بياضُهُ، ولم يكن هو الذي غضَّ عنه الأبصار، ومنحه العيبَ والإنكار، كذلك لم يحسن سواد الشَعرَ في العيون لكونه سواداً فقط، بل لأنك رأيتَ رونق الشباب ونضارتَه، وبهجته وطلاوته"(٧٣) .

(٧٢) أسرار البلاغة ١٤٨ .

(٧٣) أسرار البلاغة ٢٦٨ .

والعلاقة بين البياض والسواد علاقة تضاد معنوي جيء به لتزيين الكلام، فالشاعر يعدل عن الشباب إلى الشيب ويخالف المألوف، فليس كل بياض يحبب للنفس لمجرد بياضه، وليس كل سواد تنفر منه النفس لمجرد سواده، والذي زاد الدلالة رونقاً وبهاء، إضافته إلى البازي وهو من عتاق الطير فأعطى دلالة نفسية تميل لها النفس، عكس السواد حين أُسنِد إلى الغراب مع أنه دليل على الشباب والنضارة إلا أنَّ إضافته إلى الغراب جعلت له دلالة نفسية سيئة، وهذا الابتكار الفني للصورة والخروج بها عن المألوف والمعتاد كان مناطه وركيزته التضاد المعنوي الذي وقع في الفؤاد أحسن موقع.

أيضاً من المواطن التي اتضح فيها جمالية الطباق وأثره البيِّن في المعنى قول الشاعر:

لا تعجبي ياسلمُ من رجلٍ

ضحكَ المشيب برأسه فبكى

الكلمتان: الضحك والبكاء، لهما دلالة ظاهرية لكن العلاقات المرتبطة بها في البناء ضحك المشيب وبكاء الرجل أثارا عالماً حسياً يرتبط بعالم شعوري للشاعر أبان لنا مقدار الألم ومرارة الموقف حين يرى الإنسان قسوة الزمن وحلول الشيب الذي ترتب عليه بكاء الرجل، فأثار في خيال المتلقي عوالم تلتقي فيها مرارة الشعور بالذبول والتلاشي خاصة إذا صاحبها صدود صاحبته سلمى، وهكذا يغدو الطباق الظاهري بين كلمتي الضحك والبكاء تكاملاً وانسجاماً بما يثيره من عوالم خارجية ومواقف شعورية قامت في الأساس على تناسي الضحك والبكاء، فالأسلوب الدلالي أوجد اختلافاً وتغايراً بين المفردتين والتركيبي في تراتب الثانية على الأولى بحرف الفاء، والمفارقة بين الضحك والبكاء تؤدي إلى قرب المفردتين الواقع بينهما التضاد مما يدعم قدرة كل مفردة على إبراز الدلالة المغايرة للأخرى إضافة للبُعد الصوتي المتخيل للضحك والبكاء.

ولعل عبقرية الخيال وتشكيل صورته في الطباق تتجلى في "صهوة المتناقضات، وإعادة تجميعها على أساس إيجاد رابطة روحية تؤلف بينها في نظام جليل الانسجام"(٧٤) والخيال قوة ذهنية "تكشف عن ذاتها في خلق التوازن أو التأليف بين الصفات المتضادة أو المتضاربة، فهي توفق بين المؤتلف والمختلف، والعام والمحسوس، والفكرة والصورة، والفرد والنموذج، والطريف والتليد، وتجمع حالة من الانفعال غير عادية إلى درجة من النظام عالية"(٧٥).

والقيمة الجمالية في التضاد "أمر لا يتم إلا بنصرة المعنى إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه مستحسن ولما وجد فيه إلا معيب مستهجن، ولذلك

---

(٧٤) في تشكل الخطاب النقدي، عبد القادر الرباعي، الأهلية للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٨.

(٧٥) مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق: ديفيد ديتش، ٦٥، ترجمة محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت ١٩٨١.

ذم الاستكثار منه والولوع به[٧٦] .

وتحدث الشيخ أيضاً في **المعاني التخييلية** وأطال فيها كمعدن نفيس من معادن صنعة الشعر، واقتبس البلاغيون المتأخرون من هذا الباب: **حسن التعليل**، وجعلوه فناً من فنون البديع، وقد اختصروه، وتركوا في هذا الباب من كلام عبد القاهر مباحث شريفة"، وقد يعود ما تركوه من هذه الأبواب إلى أنه كما قال عبد القاهر "مفتنُّ المذاهب، كثير المسالك، لا يكاد يحصر إلا تقريباً، ولا يُحاط به تقسيماً وتبويبا"[٧٧] .

والذي يهمنا هنا إثبات أصل الفكرة لدى الجرجاني، وقراءة الشواهد لديه التي أثبتها علماء البلاغة بعده تحت باب حسن التعليل، وقد عرفه القزويني بقوله: "أن يدعي لوصف علة مناسبة له باعتبار لطيف غير حقيقي"[٧٨] وبالعلة الأخرى صار هناك عدول عن الوضع الأصلي وفتح لباب الإبداع وتألق الخيال الشعري لدى الأديب.

يقول الشيخ: "وجملة الحديث الذي أريد بالتخييل ههنا ما يثبت فيه الشاعر أمراً هو غير ثابت أصلاً ويدعي دعوة لا طريق إلى تحصيلها ويقول قولاً يخدع فيه نفسه"[٧٩] .

ويمضي عبد القاهر في بيانه بقوله هو: "أن يكون للمعنى من المعاني والفعل من الأفعال علة مشهورة عن طريق العادات والطباع، ثم يجيء الشاعر فيمنع أن تكون لتلك العلة المعروفة، ويضع له علة أخرى"[٨٠]، وهو هنا يبحث عن المعاني المغايرة، التي تميل إلى الجدة والطرافة، وأبرز شواهد حسن التعليل والذي دار عليه النقاش عند عبد القاهر قول المتنبي:

مـا بِهِ قتلُ أعـاديهَ ولكن
يتّقي إخلافَ ما تَرْجُو الذئابُ

يقول الشيخ في بيان صنعة هذا البيت: "واعلم أنَّ هذا لا يكون حتى يكون في استئناف هذه العلّة المدَّعاة فائدة شريفة فيما يتصل بالممدوح، أو أن يكون لها تأثير في الذّم، كقصد المتنبي ههنا في أن يبالغ في وصفه بالسّخاء والجود، وأن طبيعة الكرم قد غلبت عليه، ومحبَّته أن يُصدِّق رجاء الراجين، وأن يجنبهم الخيبة في آمالهم، قد بلغت به هذا الحدَّ، فلما علم أنَّه إذا غدا للحرب غدت الذئاب تتوقع أن يتسع عليها الرزق، ويخصب لها الوقت كَرِهَ أن يُخلفها، وأن يخيب رجاءَها ولا يُسعفَها"[٨١] .

والشاعر هنا خالف التوقع وكسر المألوف، فالمألوف هو هزيمة الأعادي لأسباب معروفة، والمتغير هو قتل الأعادي اتقاء إخلاف ما ترجو الذئاب وهي

---

(٧٦) أسرار البلاغة ٥.

(٧٧) نفسه ٢٧٤ .

(٧٨) بغية الإيضاح لعبد المتعال الصعيدي ٤/ ٥٢ ط ١ المطبعة النموذجية .

(٧٩) أسرار البلاغة ٢٧٥ .

(٨٠) أسرار البلاغة ٢٩٦ .

(٨١) نفسه ٢٩٦.

علة غير حقيقية وإنما اختلق علة قتل الأعداء اختلاقاً وهي غير حاصلة على الحقيقة بل على التأول كما يقول عبد القاهر[٨٢] .

ويشير بعد ذلك إلى مرتبة أقل في صنعة الشعر من البيت السابق و"لا يبلغ في القوة ذلك المبلغ في الغرابة والبعد من العادة" وهو قول مجنون ليلى :

وإني لأستغشي وما بِيَ نَعْسةٌ

لعلَّ خيالًا منكِ يلقى خياليا

"وذلك أنه قد يتصور أن يريد الْمُغرم المتيم، إذا بعد عهده بحبيبه أن يراه في المنام، وإذا أراد ذلك جاز أن يريد النوم له خاصة"[٨٣] .

وهناك فرق شاسع بين البيتين إذ لم يخرج الشاعر عن المألوف في الإتيان بالعلة التي لأجلها أراد النوم، ولم يبعد عن المعتاد بكسر التوقع لدى المتلقي، كما فعل المتنبي لذلك لا شبهة في قصور البيت الثاني عن الأول ويسترسل بعد ذلك في الإتيان بما يلحق بهذا الفصل الأقل رتبة من شواهد شعرية.

وبهذه السنة البيانية خرج بنا إلى ماأسماه عبد القاهر معنى المعنى يقول: "وإذ قد عرفت هذه الجملة فها هنا عبارة مختصرة، وهي أن نقول المعنى، ومعنى المعنى تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ، الذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك ذلك إلى معنى آخر[٨٤] .

وعبد القاهر استنطق البيت الشعري بفائدة أخرى غير المبالغة "وهو أن يهزم العِدى ويكسرهم كسراً لا يطمعون بعده في المعاودة فيستغني بذلك عن قتلهم وإراقة دمائهم، وأنه ليس من يُسْرِف في القتل طاعة للغيظ والحنق[٨٥] .

أما **المبالغة** فلم يفرد لها باباً، إنما تحدث عنها عند حديثه عن النوع الثاني من أنواع المعاني التخيلية؛ إذ التخييل أو المبالغة عبارة عن: إثبات للشئ وهو غير ثابت، وفي أسرار البلاغة نراه يقسّم المعاني إلى قسمين: معانٍ عقلية، ومعانٍ تخييلية، ويرى أن المعاني العقلية تكمن في "الأدلة التي يستنبطها العقلاء، والفوائد التي تثيرها الحكماء" ويدخل في ذلك أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، وكلام الصحابة، أو الأمثال القديمة والحكم المأثورة عن القدماء ، ومثله في الشعر قول المتنبي :

لا يسلم الشرف الرفيع من الأذى

حتى يراق على جوانبـــه الدم

فهذا هو المعنى المعقول كما قصده الشيخ. أما المعاني التخييلية، فيرى أن المعنى التخييلي هو الذي لا يمكن أن يقال إنه صدق، وإنّ ما أثبته ثابت، وما نفاه منفي، وإنما هو معنى مصنوع، قد تُلُطف فيه،

(٨٢) دلائل الإعجاز، ٢٧٧ : ٢٨١ .

(٨٣) أسرار البلاغة ٣٠٠ .

(٨٤) دلائل الإعجاز ٢٠٣ .

(٨٥) أسرار البلاغة ٢٩٦، ٢٩٧ .

واستعين عليه بالحذق والرفق حتى أعطي شبهاً من الحق، وغُشِّي رونقاً من الصدق مثل قول أبي تمام:

لا تنكري عطل الكريم من الغنى

فالسيل حرب للمكـــــان العالي

ومثل قول البحتري:

وبياض البازي أصدق حسناً

إن تأملت من سـواد الغراب

ويذهب إلى تطبيق ذلك على الشعر والخطابة، فيرى أن بناء الشعر والخطابة ينبغي أن يكون على التخييل لا المعقول، ونتيجة لذلك يتطرق إلى قضية الكذب والصدق في الشعر، فيرى أن من قال: "خير الشعر أكذبه، فهذا مراده؛ لأن الشعر لا يكتسب من حيث هو شعرٌ فضلاً ونقصاً، وانحطاطاً وارتفاعاً، بأن يَنحَل الوضيعَ صفةً من الرفعة هو منها عار، أو يصفَ الشريف بنقص وعار، فكم جواد بخَّله الشعر وبخيلٍ سخَّاه؛ وشُجاعٍ وسمه بالجُبن وجبانٍ سَاوَى به الليث؛ ودَنِيٍّ أوطأه قِيمّة العيُّوق، وغَبيٍّ قضى له بالفهم، وطائش ادَّعى له طبيعة الحُكْم، ثم لم يُعتَبر ذلك في الشعر نفسه حيث تُنتقَدُ دنانيره وتُنشَر ديابيجه، ويُفتَق مسكه فيضوعُ أَريجُهُ. وأما من قال في معارضة هذا القول: خير الشعر أصدقه، كما قال:

وإنَّ أَحْسَـــــن بيتٍ أنت قائله

بَيْتٌ يقالُ إذا أنشـــــدتَه صَدَقَا

فقد يجوز أن يراد به أن خير الشعر ما دلّ على حِكْمة يقبلها العقلُ، وأدبٍ يجب به الفضل، وموعظةٍ تُروِّض جماح الهوى وتبعث على التقوى، وتُبيّن موضع القُبح والحُسن في الأفعال، وتَفْصل بين المحمود والمذموم من الخصال، وقد يُنحَى بها نحو الصدق في مدح الرجال، كما قيل: كان زهير لا يمدح الرجل إلا بما فيه، والأول أولى، لأنهما قولان يتعارضان في اختيار نوعي الشعر. فمن قال خيره أصدقه كان تركُ الإغراق والمبالغة والتجوُّز إلى التحقيق والتصحيح، واعتمادُ ما يجرى من العقل على أصل صحيح، أحبَّ إليه وآثرَ عنده، إذ كان ثمره أحلى، وأثره أبقى، وفائدته أظهر، وحاصله أكثر[٨٦].

وأما ومن قال: خير الشعر أكذبُه، فقد ذهب إلى أن الصنعة إنما تَمُدُّ باعها، وتنشر شُعَاعها، ويتّسع مَيْدانها، وتتفرّع أفنانها، حيث يعتمد الاتّساع والتخييل، ويُدَّعى الحقيقة فيما أصله التقريب والتخيل وحيث يُقصَد التلطف والتأويل ويذهب بالقول مذهب المبالغة والإغراق في المدح والذمّ والوصف والنعت والفخر والمباهاة وسائر المقاصد والأغراض، وهناك يجد الشاعرُ سبيلاً إلى أن يُبدع ويزيد، ويُبدي في اختراع الصّور ويُعيد، ويصادف مضطرباً كيف شاء واسعاً، ومَدَداً من المعاني متتابعاً، ويكون كالمغترف من عِدٍّ لا ينقطع، والمُسْتَخرج من مَعْدِنٍ لا ينتهي.[٨٧]

---

(٨٦) أسرار البلاغة ص ٢٦٣ -٣٢٠.

(٨٧) نفسه ٣١٣.

وهو -بهذا – يحاول التقريب بين وجهتي النظر، لكنه يميل إلي استحسان الصنعة في الشعر والمبالغة فيه شرط أن تكون مبالغة مقبولة، يقول: "هي – أي: المعاني - وإن كانت شريفةً، فإنها كالجواهر تُحفَظ أعدادها، ولا يُرْجَى ازديادها، وكالأعيان الجامدة التي لا تَنْمي ولا تزيد، ولا تربح ولا تُفيد، وكالحسناء العقيم، والشجرة الرَّائقة لا تُمتِّع بجَنًى كريم، هذا ونحوه يمكن أن يُتَعلَّق به في نصرة التخييل وتفضيله، والعقل بعدُ على تفضيل القبيل الأول وتقديمه وتفخيم قدره وتعظيمه، وما كان العقلُ ناصرَهُ، والتحقيقُ شاهدَه، فهو العزيز جانبه، المنيع مَنَاكِبُه "[٨٨].

ثم يمضي عبد القاهر في بيان فضل المعاني التخييلية وأنواعها، مثل التخييل الشبيه بالحقيقة، والتعليل التخييلي، ويضرب أمثلة على ذلك.

واضح من خلال ما سبق أن بين القسمين: تشكُّلات البناء، وتشكُّلات التصوير تداخلاً وامتزاجاً ؛ ففي الشاهد البديعي الواحد نري: التأليف والتركيب، والتحبير والنسج والتصوير، مما أدى إلى امتزاج البناء النظمي، وروعة الأداء البديعي.

(٨٨) أسرار البلاغة ٣١٣.

الخاتمة

وقفتُ عند تشكُّلات البديع عند عبد القاهر الجرجاني البنائية والتصويرية التي أنتجت رابطة حوار وجوار بين عناصر الكلام البليغ، ولم تكن مجرد وسائل لتزيين الشعر وزخرفته كما شاع في الدراسات البلاغية والنقدية ؛ بل هي أساس لتشكُّل العمل الفني أو الشعري، تُدرك بالذكاء وحسن التمييز، وتُؤلف بخيال خصبي جمع بين المتباعدات، ويؤلف بين المتباينات في نسج بديعي منسجم.

وبناءً على هذا تغدو فنون البديع عند عبد القاهر الجرجاني عنصراً من عناصر النظم ليس بينها وبينه فرق، فالأمر في حسن البديع وعدّ محسنه يعود إلى هيئته البنائية وعلاقته بما حوله، ومدى ارتباط الكلام بعضه ببعض، وإلى طبيعة اتصاله بالغرض، والعلاقات التي تبنى عليها القصيدة علاقات خفيّة تربط الخارج بالداخل، والصورة بالإيقاع للوصول إلى عمق التجربة.

وإذا نظرنا للبديع من هذه الزاوية التي وضع لبناتها الشيخ فإن ذلك يحفّزنا إلى تغيير زاوية الرؤية للموروث الشعري كلّه وهو ما نحن بأمس الحاجة إليه اليوم في دراساتنا ؛ إذ إنها تدخل في عمق التفكير البلاغي والنقدي، وقد أبرزها الشيخ في أحسن معرض، وصوّرها أدق تصوير فخرجت ناصعة جديدة مختلفة عما كانت عليه عند غيره من أسلافه الذين نظروا إلى البديع نظرة أقرب إلي التوجه الأدبي الممزوج

بالعلمية المعتدلة ولم تبلغ حد النضج بالوقوف على فلسفة الفن وأساس بنائه الجمالي وسر حسنه، ولم تصل كذلك حد الإسراف الذي وصلت إليه التقسيمات، وابتداع التسميات الجديدة والإكثار من الأمثلة دون توضيح لموطن الجمال فيها كما هو الحال عند علماء البلاغة المتأخرين.

واضح إذاً أن البديع هو البلاغة في أسمى درجاتها، والإبداع الفني المتكامل الذي لا يتجزأ؛ لأنه نابع من الخواطر القلبية، والمعاني الذهنية التي لا تؤديها اللغة المجردة، وهذا ما يفتح الباب أمام الباحثين للاستقصاء والتتبع من النشأة إلي عصرنا هذا.

المصادر والمراجع

١. أسرار البلاغة تح محمود شاكر، ط١ المدني، القاهرة ١٩٩١.

٢. الأغاني لأبي الفرج تح د إحسان عباس وآخرين ط دار صادر بيروت.

٣. الإحكام في أصول الأحكام تح محمد تامر دار الكتب العلمية ٢٠٠٤م.

٤. البديع تأصيل وتجديد، منير سلطان دار المعارف الإسكندرية ١٩٨٦م.

٥. بغية الإيضاح لعبد المتعال الصعيدي ط ١ المطبعة النموذجية.

٦. بغية الوعاة لجلال الدين السيوطى، تح مصطفي عبد القادر، ط١ دار الكتب العلمية.

٧. البلاغة العربية قراءة أخرى، د. محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر.

٨. البيان والتبيين للجاحظ تح عبد السلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م.

٩. بيان إعجاز القرآن للخطابي ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن تح د/ محمد خلف الله، د.محمد زغلول سلام ط٤ دار المعارف .

١٠. الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى لابن عبد البر تح د. عبد الله السوالمة، ط١ دار ابن تيمية للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٠٥ – ١٩٨٥م.

١١. المثل السائر لابن الأثير تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط المكتبة العصرية، بيروت .

١٢. تحرير التحبير، لابن أبي الإصبع، تح محمد حفني شرف.

١٣. جوهر الكنز: تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي البراعة، نجم الدين بن الأثير الحلبي تح: محمد زغلول سلام، ط منشأة المعارف، الإسكندرية.

١٤. دلائل الإعجاز تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.

١٥. شرح أسرار البلاغة للأستاذ الدكتور محمد إبراهيم شادي ط ١ دار اليقين مصر، ١٤٣٤هـ ٢٠١٢م.

١٦. صحيح ابن ماجة للشيخ الألباني.

١٧. صحيح البخاري ط دار إحياء التراث العربي.

١٨. الطراز ليحيى بن حمزة ط المعارف - الرياض /١٩٨٠.

١٩. عبد القاهر الجرجاني بلاغته ونقده أحمد مطلوب ط١ بيروت ١٩٧٣م.

٢٠. فن البديع : د عبد القادر حسين، ط ١ دار الشروق، عام ١٤٠٣ هـ ١٩٨٣م.

٢١. في الشعرية كمال أبو ديب، بيروت ١٩٨٧.

٢٢. في تشكل الخطاب النقدي : عبد القادر الرباعي، الأهلية للنشر والتوزيع، ط١ ، ١٩٩٨.

٢٣. مدخل إلى كتابي عبد القاهر : أ.د محمد أبو موسى ، ط١ ، مكتبة وهبة، القاهرة ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

٢٤. معجم المصطلحات البلاغية، أحمد مطلوب مكتبة لبنان، ١٩٩٦م، ط٢ .

٢٥. مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق : ديفيد ديتش، ترجمة محمد يوسف نجم ، دار صادر ، بيروت ١٩٨١.

٢٦. المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع ، لأبي محمد القاسم الأنصاري السجلماسي تح : هلال الغازي، ط١ الرباط، مكتبة المعارف الجديدة، المغرب، ١٤٠١هـ - ١٩٨٠ م.

٢٧. منهاج البلغاء وسراج الأدباء لأبى الحسن حازم القرطاجني تح محمد الحبيب بن الخوجة ط١ المطبعة الرسمية تونس ١٩٦٦م.

٢٨. نقد الشعر، قدامة بن جعفر تح كمال مصطفى الخانجي القاهرة ١٩٦٣م .

٢٩. النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير ط١ دار ابن الجوزي ١٤٢١هـ الدمام.

Formations of Albadi'a in Abdulgaher Aljerjani

Dr. Souad Frieh Al. thaqafy

This purpose of the study stand on traditional fixed vision of many ancient and modern studies that looked adorable look outside decking is the product of technical innovation, and to highlight the leading role to form a magnificent when Abdulqader Jarjaani, looking in the privacy of his vision in the art of renewable Badi renewal of thought and time, and the mechanism of reading study careful to written Abdulqader Jarjaani through pivotal formations construction and photography.

اللغة بين الاستعمال الواقعي ومادة المعجم
دراسة في منهج المعجميين العرب في جمع المادة اللغوية

د. عبدالله حسن أحمد الذنيبات؛(*)   د. زياد محمد سلمان أبو سمور(**)؛ د. نضال محمود خلف الفراية(***)

(*) باحث رئيس أستاذ مساعد / كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة طيبة / ينبع

(**) باحث مشارك أستاذ مشارك / كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة طيبة / ينبع

(***) باحث مشارك أستاذ مساعد/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة طيبة / ينبع

ملخص البحث:

يقوم هذا البحث على تتبع منهج المعجميين العرب في جمع المادة المعجمية، ومدى مواكبتهم للاستعمال الواقعي المتداول للغة، وتتكون الدراسة من أربعة مباحث تناولتُ في المبحث الأول: مفهوم اللغة ومستويات الفصاحة، وتتبعت في المبحث الثاني ضوابط جمع اللغة في عصر التدوين، وعرضت في المبحث الثالث تطور الفكر المعجمي العربي منذ نشأته وصولاً إلى معاجم مجامع اللغة العربية، وفي المبحث الرابع تناولتُ ملامح اللغة التي نحتاجها في معاجمنا.

المقدمة

جاءت هذه الدراسة للبحث في منهج المعجميين العرب في رصد المادة المعجمية، ومدى مواكبتها للاستعمال الواقعي المتداول للغة، فالسؤال الذي تطرحه هذه الدراسة هو: هل أثّرت معايير الفصاحة في عصر التدوين في مادة المعجم؟ وبصيغة أخرى: هل المعجم العربي على اتساعه ينقل لنا اللغة الواقعية المتداولة المستخدمة زمن تأليفه؟، وما مدى مواكبته للتطور اللغوي في مجالي: ثبوت الألفاظ ودلالاتها المستحدثة عبر العصور المتعاقبة لما بعد عصري جمع اللغة وتدوين المعجمات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل لا بد لنا من:

١ - الوقوف على مفهوم اللغة، ومستويات الفصاحة فيها.

٢ - دراسة جمع اللغة وتقعيدها، والضوابط التي وضعها جامعو اللغة في جمعها، كالحدود الزمانية والمكانية، وشرط الفصاحة، والقبائل التي يعتدّ بلغتها ويؤخذ عنها، ومدى مواءمة تلك الشروط للتطور الدلاليّ.

٣ - تتبع تطوّر الفكر المعجميّ عند العرب في رصد المادة المعجمية المتداولة على ألسنة المتحدثين باللغة العربية، وذلك بتتبع منهجهم في جمع المادة المعجمية، حيث سنقف على نماذج مختارة من مقدمات المعاجم العربية المشهورة؛ لرصد مدى مواءمتها في تسجيل اللغة الواقعية المتداولة زمن تأليف هذه المعاجم.

٤ - اللغة التي نحتاج إليها في معاجمنا.

وقد اقتصرت هذه الدراسة على مقدمات المعاجم العربية؛ لاستخلاص منهج أصحابها في جمع المادة المعجمية، وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تستقرئ منهج المعجميين العرب في جمع المادة اللغوية من خلال تتبعها في العصور المختلفة، حيث اقتصرت على نماذج مختارة من أشهر المعاجم في فترات متباعدة؛ ولذلك كان اختيار هذا البحث ليكون مع غيره من الدراسات الحديثة منطلقاً في صناعة معجم حديث يلبي حاجات العصر.

المبحث الأول: اللغة ومستويات الفصاحة

حدّ ابن جنيّ اللغة بأنها: "أصوات"[(١)] يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[(٢)] فاللغة - كما يُفهم - صيغ توافقية في مجتمع ما، ذات دلالات معروفة، تؤدي وظائف تداولية، بعيدًا عن الحكم على فصاحتها، أو مقدار تفاعلها في مجتمعها الاستعماليّ بناء على ضابطي الزمان أو المكان، أو البيئات الاستعمالية الضيقة.

ويصف محمود فهمي حجازيّ تعريف ابن جنيّ بأنه: تعريف دقيق، يذكر كثيراً من الجوانب المميزة للغة؛ إذ يؤكد أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما يذكر

---

(١) والأقرب أنه يقصد مطلق لفظ الأصوات لا أصوات اللغة التي تشكل أجزاء الكلمة، كونها لا تعبر عن أي قيمة دلالية مجردة وحدها.

(٢) ابن جني، عثمان (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص (٣م) تحقيق محمد علي النجار، د.ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ٣٣/١.

وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، ويَذكر أيضاً أنها تُستخدم في مجتمع، فلكل قوم لغتهم[٣].

وللعربية مستوياتٌ أفاض الباحثون في وصفها، يقول تمام حسان: "إنّ المستوى الصوابي معيار لغويّ يرضى عن الصواب، ويرفض الخطأ في الاستعمال، -وهو الصوغ القياسي - لا يمكن النظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديد الصواب والخطأ اللغوي، وإنما هو مقياس اجتماعيّ يفرضه المجتمع اللغوي على الأفراد، ويرجع الأفراد إليه عند الاحتكام في الاستعمال"[٤]، فالفيصل في الصواب اللغوي عنده هو الاستعمال العام لها، فلذلك من المغالاة أن تُحدِّد وقتاً ومكاناً للفصاحة اللغوية، وهذا يدعم الرأي القائل بأنّ كل أداء لغوي هو فصيح في بيئته[٥].

فاللغة إذن مستويات متعددة ترتبط بالمستوى الاجتماعي، وبيئة الاستعمال، حيث يرى محمد عيد أنّ وجود اللغة المشتركة واللهجات المحلية في اللغات أمرٌ تُحتِّمه الضرورة الاجتماعية، وما تقتضيه من تفاوتٍ في مُستوى الاستعمال وحاجاته، تَبَعًا لحاجة الناطقين أنفسهم لاستخدام اللغة في المواقف العامة والراقية، أو مواقف الحياة العادية والخاصة بالبيئة المحلية[٦].

فاللغة حين تصبح صناعةً وتبتعد عن السليقة يتقلص دورها، حيث قال عبدالرحمن الحاج صالح: أن اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين، وإذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط، واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ، تقلصت رقعة استعمالها وصارت لغة أدبية محضة، وعجزت حينئذٍ أن تعبر عما تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقية[٧].

ويتحدث الحاج صالح -أيضاً - عن مستويات الفصاحة بقوله: إن للعربية الفصحى مستويين ككل لغة حية في الدنيا: التعبير الاسترسالي، والتعبير الإجلالي الترتيلي[٨]، فلقد عُدّت كثير من الظواهر الفصيحة في الجانب الاسترسالي ظواهر استخفافية

(٣) انظر: حجازي، محمود فهمي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة والنشر، القاهرة ٢٠٠٣، ص ٧

(٤) حسان، تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٦٧.

(٥) انظر: المطلبي، غالب فاضل: لهجة تميم وأثرها في العربية الموحَّدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، بغداد، ١٩٧٨م، ، ص٣٤.

(٦) انظر: عيد، محمد: المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م، ص٨٩.

(٧) انظر: الحاج صالح، عبدالرحمن ، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربي، القاهرة، ١٩٩٠، عدد ٦٠ ص١١٨.

(٨) يقصد الباحث – وهو مدير مجمع اللغة العربية في الجزائر - بالأداء الترتيلي هو المستوى الفصيح أو اللغة الأدبية الراقية وفي المقابل أطلق على المستوى العفويّ في الاستعمال الواقعي الأداء الاسترسالي، انظر عبدالرحمن الحاج صالح، العربية بين المشافهة والتحرير ص ١١٨

يكتفى بدراستها في فقه اللغة، كما عدّ كل ما وجد في العامية ولا يستعمل الآن في الفصحى غير فصيحٍ على الرغم من وروده في القرآن الكريم، أو في النصوص القديمة[٩].

ولذلك فإن ما دون المستوى الفصيح في اللغة مستوى لغويّ لا يمكن تجاوزه، أو نعته بالدخيل والمولد، فهو -وإن غابت عنه الحركات الإعرابية في اللغة العفويّة - فيه الكثير من الألفاظ التي لا غنى عنها، يقول عبدالرحمن الحاج صالح: لقد ظلموا الفصحى بإماتة مستواها العفويّ، وإبقائها على مستوى واحد هو الأداء الترتيلي[١٠].

وعن اللغة العفويّة يقول حجازي: "لو حاولنا أن نكتب اليوم عن الحياة اللغوية في العالم العربي الحديث، فإننا نجد عدداً من مستويات الاستخدام اللغوي تستخدم اللغة الفصحى في التأليف الأدبي، والثقافي، وفي كثير من برامج الإذاعة، وتستخدم في المحاضرات العامة إلى حدٍّ كبير، ولكنها لا تكاد تُستخدم في الحديث بين المثقفين، أما اللهجات المحلية فيدور بها الحديث اليوميّ في أمور الحياة"[١١].

ويرفض حجازي أيضاً تقسيم الأداء اللغوي إلى الفصيح والعامي، حيث يرى أن بينهما مستوياتٍ عدة، يقول: ليس من الصحيح أن نقول بوجود مستويين اثنين هما: الفصحى والعامية، فبين هذه وتلك عدةُ مستويات لغوية، وبالنظر في حديث المثقفين العرب نجد عناصرَ كثيرة من الفصحى تتخذ مكانها إلى جانب عناصرَ أخرى من اللهجات المحلية؛ فالمصطلحات العلمية فصيحة، وصيغ الأفعال عامية، والضمائر عامية، ففي عامية المثقفين هذه تستقر عناصر من الفصحى، وأخرى من العامية[١٢].

وأستخلص من الآراء السابقة أنّ اللغة في الواقع هي مستويات أدائية مختلفة تمتدّ من اللغة الأدبية الرفيعة إلى أداءات تتركز في بيئات لغوية ضيقة، وبين هذا وذاك تتوزع عناصر لغوية مستمدة من المستويين السابقين وصولاً إلى اللغة العامية المحكية التي تبرز بوضوح في الكلام اليومي بين الناس، وتكاد تختفي في لغة الكتابة في شتى فروعها.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التفريق بين مفهوم مستويات الأداء اللغوي السابقة التي أتى الحديث عليها، ومفهوم المستويات اللغوية التي تتضافر عادة في صناعة شكل اللغة، وهي: مستويات الأصوات والبنية والتركيب والدلالة، مع التنبه إلى أن فكرة هذه الدراسة تتجلى بوضوح في مستوى الدلالة.

---

(٩) انظر المرجع السابق ص ١١٨

(١٠) انظر: الحاج صالح، عبدالرحمن، العربية بين المشافهة والتحرير ص ١٢١

(١١) انظر: حجازي، محمود فهمي، أسس علم اللغة العربية ٢٢.

(١٢) المرجع السابق ٢٣.

المبحث الثاني

الحدود الزمانية والمكانية للمادة اللغوية

وقد حدّ ابن الأنباري السماع عن العرب بقوله: (اعلم أن النقل هو الكلام العربي الفصيح المنقول النقل الصحيح، الخارج من حدّ القلة إلى حدّ الكثرة، وعلى هذا يخرج ما جاء من كلام العرب من المولدين وغيرهم وما جاء شاذاً في كلامهم نحو الجزم بـ (لن) والنصب بـ (لم) [١٣].

وعن التزام النحاة والرواة بحدود السماع يقول البغدادي: "علوم الأدب ستة: اللغة والصرف والنحو والمعاني والبيان والبديع، والثلاثة الأوَل لا يُستشهد عليها إلا بكلام العرب دون الثلاثة الأخيرة، فإنه يستشهد عليها بكلام غيرهم من المولدين؛ لأنها راجعة إلى المعاني، ولا فرق في ذلك بين العرب وغيرهم، إذ هو أمرٌ رَاجع إلى العقل؛ ولذلك قُبل من أهل هذا الفنّ الاستشهاد بكلام البحتري، وأبي تمام، وأبي الطّيب، وهلم جرا" [١٤].

وبذلك تؤخذ اللغة وعلومها ممن يوثق بعربيته دون المولدين، وكان الالتزام بالحدود الزمانية والمكانية محلَّ خلاف بين اللغويين، فقد تفاخر البصريون بالالتزام بها وعابوا على الكوفيين أخذهم اللغة من غير أهلها بقولهم: "إنما أخذنا نحن اللغة عن حَرَشَة الضباب، وأكلة اليرابيع. وهؤلاء (يقصد الكوفيين) أخذوا اللغة عن أهل السواد أصحاب الكواميخ، وأكلة الشواريز[١٥]" [١٦].

ويورد السيوطي نصاً من هذا القبيل، قائلاً إنَّ "الكوفيين لو سمعوا بيتاً واحداً، فيه جوازُ شيءٍ مخالف للأصول، جعلوه أصلاً وبوَّبوا عليه، بخلاف البصريين" [١٧].

وفي موضع آخر يورد قول ابن درستويه: "كان الكسائي يسمع الشاذ، الذي لا يجوز إلا في الضرورة، فيجعله أصلاً، فيقيس عليه، واختلط بأعراب الأبلة، فأفسد بذلك النحو" [١٨].

---

(١٣) ابن الأنباري، أبو بكر، (١٩٥٧م). لمع الأدلة، (٥٨٨ هـ)، ت سعيد الأفغاني مطبعة الجامعة السورية ص ٨١.

(١٤) البغدادي، عبدالقادر بن عمر، (١٩٩٧م). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، ت عبد السلام. هارون مكتبة الخانجي، القاهرة ط٤. ٥/١.

(١٥) حرشة الضباب: حرش الضب: صاده، وهو كناية عن البداوة. وللعرب في ذلك مثل: (أتعلمني بضب أنا حرشته) يضرب لمن يُخبرك بشيء أنت أعلم به منه، أهل السواد: أي سكان الحاضرة، ، الكواميخ: جمع كامخ نوع من الإدام وهو معرب، الشواريز: جمع شيراز؛ وهو: اللبن الرائب المستخرج ماؤه، انظر معاني المفردات عند حاشية المزهر ١٦٦/١ وانظر: العسكري، أبا أحمد، شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف، ت السيد محمد يوسف، وأحمد راتب النفاخ، مطبوعات مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، ٤٢/٤١.

(١٦) انظر: السيوطي، المزهر ١٦٦/١، وانظر: أحمد أمين، ضحى الإسلام: ٢٩٦/١.

(١٧)السيوطي، الاقتراح ص ٨٤.

(١٨) المصدر السابق ص ٨٤.

وواضح اختلاف منهج اللغويين في الالتزام بهذه الحدود بين متشدد متفاخر بالالتزام بها، وبين مجوز متوسِّع في الأخذ عن العرب دون التفات إلى تواتر المسموع حتى قيل: "عادة الكوفيين إذا سمعوا لفظاً في شعر، أو نادرَ كلامٍ جعلوه باباً، وفصلاً، وليس بالجيِّد"[١٩].

وتجدر الإشارة إلى أن هدف النحاة من التحرّي عن النصوص السليمة ممن لم تتلوث سليقتهم هو اقتصارهم على المستوى الصوابي في اللغة، فكانت هذه الشروط للحيلولة دون تدهور اللغة، لكنّ بعض النحويين خلطوا في محاولتهم التقعيد للغة الأدبية المشتركة بين مستويين في اللغة، هما المستوى الفصيح، والمستوى اللهجي؛ فلم تكن لهم رؤية واضحة لحدود المستوى الفصيح، والمستوى اللهجي، فحين تناولوا مسألة لغة (أكلوني البراغيث) مثلا تأولوا لها تأويلات تناسب قواعد الفصحى؛ ولذلك اختلفت تأويلاتهم وتعددت آراؤهم فيها.

ثم إن للنحويين قواعد في السماع على العرب، فالمسموع عن العرب حجة، فإن وجد السماع لا يُلجأ إلى غيره من الأدلة، وما قيس على كلام العرب فهو ككلام العرب، وتبعاً لرؤية القدماء، فإن اللغويين المحدثين قد تباينت وجهة نظرهم في الاعتماد على المسموع، وما يُقاس عليه، ف(دي سوسير) فرّق بين الكلام الذي يدرك بالحواس والنظام العام الذي تمثله الظواهر المادية (اللغة)، فاللغة حقيقة اجتماعية تختلف عن الكلام[٢٠].

والوصفيون لم يروا الحاجة إلى اعتماد عنصر العقل ضمن المرتكزات اللغوية؛ وإنما ارتكزوا على المادة اللغوية المسموعة البحتة[٢١].

ويرى أن اللغة تدرس في فترة محددة فقط بحيث يتسنى للباحث ملاحظة الظواهر اللغوية في تلك الفترة، بغض النظر عن تطورها السابق واللاحق، فكل فترة من هذه الفترات جديرة بدرس مستقل[٢٢].

وذهب غيرهم من لغويي أمريكا إلى الاهتمام بالكلام بعيداً عن اللغة[٢٣]، أما تشومسكي فقد كانت آراؤه متقاربة مع ما ذهب إليه النحاة العرب في الاعتماد على عنصر العقل وجواز البناء عليه للوصول إلى تفسير لغوي للظاهرة اللغوية[٢٤].

---

(١٩) السيوطي، همع الهوامع: ١/ ١٦٨.

(٢٠) انظر: جفري سامسون مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، الرياض، النشر العلمي بجامعة الملك سعود ص ٥٨ -٥٩.

(٢١) انظر: جفري سامسون، مدارس اللسانيات ٣٨.

(٢٢) انظر: ومدارس اللسانيات ص٥١ -٥٢ .

(٢٣) انظر تفصيل ذلك عند: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٩م ص ٣٤.

(٢٤) انظر تفصيل رأيه عند: كمال بشر، محاضرات في علم اللغة العام، مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، عدد ٢٩ ص ٢٤٢ .

ويصف الجابري هذا العمل بقوله: "لقد برع اللغويون العرب في جمعهم لمادة اللغة وتقعيدهم لها، حيث يُعدّ ما شهده عصر التدوين عملاً عظيماً منظماً وفق رؤية واضحة ومنهجية ارتضوها، انتقلوا بلغة قائمة على الفطرة والطبع، لغةٍ لا يمكن تعلُّمها ولا فهمها إلا بالعيش وسط القبائل التي تتكلمها، إلى لغة قابلة لأن تكتسب وتُتعلم بنفس الطريقة التي يكتسب بها العلم، طريقة المبادئ والمقدمات والمنهجية الصارمة"[٢٥].

إن جمع مفردات اللغة وإحصاءها وضبط طريقة اشتقاقها وتصريفها ووضع قواعد لتراكيبها واختراع علامات لرفع اللبس عن كتابتها، كلُّ ذلك لا يمكن أن يوصفَ بأقل من إنشاء علمٍ جديدٍ هو علم اللغة العربية، لا بل إنشاء لغة جديدة هي اللغة العربية الفصحى [٢٦].

وبرأيي أنَّ مَنْ جمع اللغة وقعَّدها ودوّن المعاجم لم ينشئ لغة جديدة كما يرى الجابري، وإنما انتقى من لغة قائمة ألفاظاً، وأساليب حَكَمَ عليها بالفصاحة دون غيرها؛ إذ قام عملهم على الاختيار، والقسر لبعض مظاهر اللغة.

واللغة في مستوياتها النحوية والصرفية والصوتية قد تكون شبه ثابتة، وهي الملامح الأصيلة التي تقسم على أثرها اللغات الإنسانية، كما أنها هي التي تحدد هويتها، وعليه فلا بأس أن يبسط اللغويون قواعدهم فيها بناءً على معياري الزمان والمكان.

أما المستوى الدلالي المعجمي فهو متطور لا يمكن حصره بزمان أو مكان معينين؛ فاللغة: "أصواتٌ يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[٢٧]. فلا قيود تتعلق بالمكان، أو الزمان كما يظهر من التعريف، بل هي أصوات الغرض منها التعبير عن أغراضهم، وتصدر عن قوم دون تحيّز لفئة دون فئة، فاللغة في المستوى الدلالي تتطور بتطور البيئة اللغوية والاجتماعية؛ لتتواكب مع التطور العلمي والحضاري على مرِّ العصور، وهذا التطور لا يكون إلا عبر اللغة نفسها، كالاشتقاق، والتعريب، والنحت، وغيرها من الوسائل.

فهل اعتقد جامعو اللغة أن اللغة ساكنة حتى يقرروا الاقتصار على عصرٍ واحدٍ يحددون فيه مجال الأخذ عن العرب؟ يقول الفارابي[٢٨]" والذين عنهم نُقلت اللغة العربية، وبهم اقتُدي، وعنهم أُخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس، وتميم، وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب، وفي الإعراب والتصريف، ثم هُذَيْل، وبعض كنانة، وبعض

---

(٢٥) الجابري، محمد عابد، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط ١٠، ٢٠٠٩م، ص٨٠.

(٢٦) انظر: المرجع السابق ص٨٠.

(٢٧) ابن جني، الخصائص ١/ ٣٣.

(٢٨) الفارابي، أبو نصر محمد، الألفاظ والحروف، دار المشرق، بيروت، ت محسن مهدي، د.ت. ص ١٤٧.

الطائِيِّينَ، ولم يُؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم".

ثم إن اللغويين حرصوا على الأخذ من البيئات المغلقة، يقول السيوطي: "وبالجملة فإنه لم يؤخذ عن حضَرِيٍّ قط، ولا عن سُكَّان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائِرَ الأمم الذين حولهم؛ فإنه لم يُؤْخَذْ لا من لَخْمٍ، ولا من جُذَام؛ لمجاورتهم أهل مصر والنبط، ولا من قضاعة، ولا من غسَّان، ولا من إياد؛ لمجاورتهم أهل الشام، وأكثرهم نصارى يقرأون في صلاتهم بالعبرانية، ولا من تغلب والنَّمِرِ، فإنهم كانوا بالجزيرة[٢٩] مجاورين لليونانية، ولا من بكر؛ لمجاورتهم للنَّبَطِ والفرس، ولا من أزْدِ عمان، لمخالطتهم للهند والفرس، ولا من أهل اليمن أصلاً؛ لمخالطتهم للهند والحبشة، ولولادة الحبشة فيهم، ولا من بني حنيفة، وسكان اليمامة، ولا من ثقيف، وسكان الطائف؛ لمخالطتهم تُجَّار الأمم المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز؛ لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم، وفسدت ألسنتهم، والذي نقل اللغة واللسان العربي عن هؤلاء، وأثبتها في كتاب، وصيَّرها علماً وصناعة، هم أهل الكوفة والبصرة فقط من بين أمصار العرب"[٣٠].

ويرى الزركشي أن اللغة لا تلزم إلا بشرائط منها: ثبوت ذلك عن العرب بسند صحيح يوجب العمل، وعدالة الناقلين كما تعد عدالتهم في الشرعيات، وأن يكون النقل عمن قوله حجة في أصل اللغة، كالعرب العاربة مثل قحطان ومعدّ، وعدنان، فأما إذا نقلوا عمن بعدهم بعد فساد لسانهم واختلاف المولدين فلا، وأن يكون الناقل قد سمع منهم حسّاً، وأما بغيره فلا[٣١].

وعلى هذا كانت الألفاظ في العربية تتطور بتطور الحياة والفكر، يقول ابن فارس: كانت العرب في جاهليتها على إرث من إرث آبائهم في لغاتهم وآدابهم ونسائكهم وقرابينهم، فلما جاء الله تعالى بالإسلام حالت أحوال، ونسخت ديانات، أبطلت أمور، ونقلت من اللغة ألفاظ إلى مواضع أخر بزيادات زيدت، وشرائع شرعت، وشرائط شرطت، فعفى الآخرُ الأول[٣٢].

وقد عدّ إبراهيم أنيس الحدود الزمانية والمكانية

---

(٢٩) يقصد بالجزيرة هنا الجزيرة الفراتية في شمال سوريا وقد اقتضى التنويه حتى لا يُخلط بينها وبين الجزيرة العربية.

(٣٠) انظر: الزركشي، أبا عبدالله بدر الدين (٧٩٤هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي الطبعة الأولى ١٩٩٤، = ٣٠٥/١، السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ت أحمد محمد قاسم. ط١ مطبعة السعادة. القاهرة ١٩٧٦م، ص٥٦، وانظر/ أحمد أمين، ضحى الإسلام، مطابع الهيئة المصرية للكتاب، د.ط – ١٩٩٨، ٢٤٥/٢.

(٣١) انظر: السيوطي، المزهر ١، ٥٨.

(٣٢) ينظر: ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ٣٩٥هـ الصاحبي في فقه اللغة، ت أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية، بيروت ص٧٨.

مغالاة في الحرص على العربية بل دكتاتورية، إذ يقول: "ولذا لم يروا في شعر أبي تمام والمتنبي ما يؤهلهما لتلك السليقة اللغوية التي قصروها على قوم معينين، وقصروها على زمان معين، وقصروها على بيئة معينة، فنشأ في مخيّلاتهم ما يمكن أن يُعبّر عنه بدكتاتورية الزمان والمكان مغالين في الحرص على سلامة العربية والاعتزاز بها"[٣٣].

ولم تقف رغبة اللغويين في جمع اللغة من مواردها العذبة الصافية عند الارتحال إلى البادية، فقد حرصوا على تتبع الأعراب الوافدين إلى المدن لعرض بضاعتهم اللغوية في الأسواق الأدبية، فإذا عثروا بأحدهم طفقوا يكتبون ما يسمعون منه بعد أن يخضعوه لامتحانات مكثفة يتحرون فيها موثوقيته، يقول أبو عمرو بن العلاء[٣٤]: "لقيت أعرابيًا بمكة، فقلت له: ممن أنت؟، قال: أسديّ قلت: ومن أيّهم؟، قال: نهديّ قلت: من أي البلاد؟، قال: من عُمان قلت: فأنى لك هذه الفصاحة؟، قال: إنا سكنا قطراً لا نسمع فيه ناجخةَ التيارِ، قلت: صف لي أرضك قال: سيفٌ أفيح، وفضاءٌ صحصح، وجبلٌ صروح، ورملٌ أصبح قلت: فما مالك؟، قال: النخل، قلت: فأين أنت عن الإبل؟ قال: إنّ النخل حملُها غذاء، وسعفها ضياء، وجذعها بناء، وكربها صلاء، وليفها رشاء، وخوصها وعاء، وقَرْوها إناء"[٣٥].

وحين كانت هذه اللغة – في نظر السلف من اللغويين – هي وحدها الفصيحة، دون غيرها فإنها –كما نلاحظ – لغة وصفية مادية حسية مباشرة، برغم جزالة ألفاظها ودقة وصفها، إلا أنها تبقى لغةَ بيئةٍ معينةٍ لا يمكن نقلها، أو فرضها على مَنْ لا يعيش فيها، فكيف بمن جاء بعدها بقرون؟.

ويقول عباس حسن[٣٦] في الدعوة إلى التخلص من تلك القيود: "فهل لأبناء هذا العصر من الجرأة في الحق في معالجة زمن الاستشهاد بكلام العرب وجعله موصولا إلى نهاية عصر الزبيدي (١٢٠٥هـ) إذا كانوا حريصين على سلامة تطور لغتهم مع الأخذ بكل قوانين الاحتجاج التي نادى بها ابن جني، وليس من

---

(٣٣) أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م، ط٨ ص٣٦ .

(٣٤) وهو من اللغويين الثقات الذين قيل فيهم: "لو كان أحد ينبغي أن يؤخذ بقوله كله في شيء واحد لكان ينبغي لقول أبي عمرو أن يؤخذ كله" انظر تفصيل ذلك: الزبيدي، محمد بن الحسن، (٣٩٧هـ -٩٨٩م) طبقات النحويين واللغويين تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم دار المعارف، القاهرة ط٢ ص٣٥.

(٣٥) ناجخة التيار: صوت الموج، والسيف الأفيح: الشاطئ الواسع، والصحصح: الصحراء، والصروح: الصلب، والأصبح: الذي يعلو بياضه حمرة، والرشاء: الحبل، والقرو: وعاء من جذع النخل ينبذ فيه.انظر النص المقتبس ومعانيه في الحاشية عند: القالي، أبي علي إسماعيل بن القاسم، الأمالي، ت محمد الأصمعي، دار الكتاب المصرية ١٩٢٦م، ج٣/ ١٦ .

(٣٦) حسن، عباس، رأي في بعض الأصول النحوية واللغوية، مطبعة العالم العربي، القاهرة، ١٣٧١هـ، د.ط، ص ٦ .

المعقول أن تقف حركة التطور اللغوي عند زمن حدده نفر من العلماء على جلالة قدرهم، وتحصن هؤلاء بما أسموه السماع الكثير، والتزموا جانبه لا يحيدون عنه".

وفي هذا يقول محمد عيد: "إنّ ربط أخذ اللغة عن قوم معيّنين ادّعيَت لهم الفطرة والخليقة، ومنع الأخذ عن غيرهم مما ادّعى أنه عارٍ عن هذه الصفات ربطٌ ليس له ما يسوغه عمليًا، ... فاللغة اكتساب وما دام الفرد مُمَثِّلا صحيحا لبيئته اللغوية التي يعيش فيها، فإنه ينعكس عليه كل عاداتها اللغوية سواء أتقدمَ به الزمنُ أم تأخر، حضرياً كان أم بدوياً"[٣٧].

ويبدو بأنّ أكثر المستويات اللغوية تضرراً من هذه القيود هو المستوى الدلالي المعجمي؛ إذ باتت معاجمنا العربية في معظمها تفتقر إلى مفردات الفكر الإنساني والمنجز الحضاري من بين مفرداتها.

المبحث الثالث

منهج المعجميين العرب في جمع المادة المعجمية

وفي هذا المبحث نحاول تتبع تطور منهج المعجميين العرب في جمعهم للمادة المعجمية عبر المراحل المتلاحقة، ويمكننا تقسيمها إلى ثلاث مراحل في التأليف المعجمي عند العرب، وهذه المراحل هي:

المطلب الأول: المعاجم في عصر الاحتجاج اللغوي.

المطلب الثاني: المعاجم في فترة ما بعد الاحتجاج.

المطلب الثالث: معاجم مجامع اللغة العربية.

وقد اقتصرنا على بعض المعاجم العربية؛ لصعوبة الإحاطة بها كلها؛ ولذلك آثرنا أن نأخذ معجماً مشهوراً في فترات تاريخية متباعدة؛ لرصد ما طرأ على المنهج من تطور:

لم يعرف العرب التأليف المعجمي في العصر الجاهلي وبداية عصر صدر الإسلام؛ وذلك لعدم الحاجة إليه، وكان العرب إذا استغلق عليهم لفظ طلبوه في الشعر فهو ديوان العرب، فهم أمةٌ أمية لا عهد لهم بالتدوين، وقد شكّل غريب القرآن لابن عباس[٣٨] -رضي الله عنهما - أولَ جهدٍ معجميٍ غرضه تفسير ما جدّ واستغلق من مفاهيم حملتها كلمات وردت في القرآن الكريم في حلقات العلم، قال عمر: يا أيها الناس: عليكم بديوانكم، شِعْر الجاهلية؛ فإن فيه تفسير كتابكم، ومعاني كلامكم[٣٩].

وفي هذا يقول ابن عباس رضي الله عنهما: " الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها؛ فالتمسنا

---

(٣٧) انظر: عيد، محمد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة، عالم الكتب القاهرة، ط٣، ١٩٨٨، ص٢٣٦ -٢٣٧.

(٣٨) انظر: الزركلي، خير الدين بن محمود ت(١٣٩٦هـ)، الأعلام دار العلم للملايين، ٢٠٠٢، ٤/ ٩٥.

(٣٩) انظر: السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار تراث مصر ط٣، د.ت، ٢/٥٥.

معرفة ذلك منه "[٤٠]، وعلى نهج ابن عباس سار نافع بن الأزرق فيما عُرِفَ بمسائل نافع بن الأزرق[٤١].

ولقد ترافق مع جمع اللغة العربية من الأعراب حركة تأليف تمثلت بالرسائل اللغوية الخاصة، التي تعتمد على موضوعات محددة، ككتب الخيل، وخلق الإنسان، والحشرات والحيات، وغيرها من المؤلفات[٤٢]، ويعدُّ أبرز تطور في هذه المرحلة أن الدراسات اللغوية بدأت بالتوسُّع فيها، وأخذت تبتعد عن ميدان القرآن إلى التأليف في اللغة نفسها، فربما أدرك علماء الإسلام أن خدمة القرآن لا تكون إلا في خدمة لغته التي نزل بها، فقد توجه علماء اللغة إلى الصحراء لجمع اللغة من أهلها مشافهة ـ فأقاموا بين ظهراني العرب الفصحاء في بيئة صحراوية مغلقة ومحددة[٤٣]، من أجل جمع المتفرِّق والمتناثر من اللغة، ولكن هذا الجمع كان عشوائياً دون منهج، أو ترتيب[٤٤].

(٤٠) المصدر السابق ٥٥/٢.

(٤١) انظر : بن الأزرق، نافع ، مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس، ت محمد الدالي، دار الجفان والجابي، ١٩٩٣م مقدمة المحقق، وانظر: الزركلي، الأعلام، ٣٥١/٧.

(٤٢) للاستزادة يُنظر: نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ١٩٦٨م ص٣٤ وما بعدها.

(٤٣) انظر : السيوطي، المزهر ١/ ٢١١ -٢١٢.

(٤٤) ينظر: أمين، أحمد، ضحى الإسلام، ج٢٦٤/٢، حسين نصار، المعجم العربي ٣٥/١، عمر، أحمد مختار، =

ويفسِّر أحمد أمين سبب إقبال اللغويين على هذا النوع من التأليف في تلك المرحلة باهتمام النحاة بقضايا لغوية متعددة قائلاً : "والذي دعا إلى جمع مفردات اللغة في هذه المرحلة -على ما يظهر لي- أنهم رأوا كلمات متقاربة فأرادوا تحديد معانيها فدعاهم ذلك إلى جمعها في موضع واحد، أو رأوا كلمات متقاربة المعنى فأرادوا تحديد معانيها بدقة، أو رأوا كلمة واحدة وضعت لمعان مختلفة ففسروها"[٤٥].

ظلّ التأليف على هذا النمط مستمراً حتى القرن الرابع الهجري[٤٦]، وهنا نلاحظ أن هذا التقسيم –أي تقسيم مراحل تطور النظرية المعجمية- لم تفصل بفاصل زمني محدد بل كانت متداخلة في كثير من الأحيان.

المطلب الأول: المعاجم في عصر الاحتجاج اللغوي

ظهرت في القرن الثاني الهجري أوّل نظريةٍ معجمية عربية تمثلت بمعجم لغوي مستقل هو كتاب العين غايته الإحاطة بخطاب العربية: ألفاظه ودلالاته، يصف حمزاوي هذه النظرية بأنها: "رؤيةٌ جامعةٌ سلّطها الفكر العربي الخليلي على المعرفة عموماً، والعربية خصوصاً، وعلى مناهج تنظيمها وتصنيفها

=البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثر والتأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٧٦م، ص ١٨٥.

(٤٥) ينظر: أمين، أحمد، ضحى الإسلام ص٢٦٤/٢.

(٤٦) أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ١٨٥ وما بعدها.

من خلال آليات لغوية كونية وسيلتها عربية حتى يدرك الفكر الكوني والعربي منزلة خطابه الاجتماعي والثقافي والحضاري في محيطه القريب والبعيد. فهي تنطلق من ثلاثة مصادر، تعتمد مثل العلوم التجريبية على الوصف والمشاهدة والاستنتاج من خلال آليات لغوية عربية، وهي بالتالي أسمى مظاهر الفكر العربي"[٤٧].

لقد أفرزت هذه النظرية معجماً لغوياً ناضجاً لا شك أنه جاء بعد جهد وعناء من عقلية امتلكت رؤية منطقية رياضية واضحة، هدفها جمع اللغة العربية وبيان معانيها في فترة عصيبة تمرّ بها اللغة العربية، وسواء أكان الخليل من أتم المعجم أم سانده غيره فيه، فإننا إزاء عمل غير مسبوق، ونظرية معجمية بعقلية عربية.

ووصف ابن دريد هذا العمل بقوله: "فقد أّلّف أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفرهوديّ كتاب العين فأتعب مَنْ تصدى لغايته وعنَّى من سما لنهايته، فالمنصف له بالغلب معترف، والمعاند متكلّف، وكلُّ من بعده له تبع، أقر بذلك أم جحد، ولكنه – رحمه الله – ألّف كتابا مُشكِلا لثقوب فهمه، وذكاء فطنته، وحدّة أذهان أهل دهره"[٤٨].

وأراد الخليل في مؤلفه العين أن يجمع ما تكلّمت به العرب، فلا يخرج منها عنه شيء[٤٩]، وفي موضع آخر يقول: "بدأنا مؤلَّفنا بالعين، وهو أقصى الحروف، ونضم إليه ما بعده حتى نستوعب كلام العرب الواضح والغريب"[٥٠].

والظاهر أن هدف الخليل لم يكن معجمياً؛ يقصد تبيان معاني المفردات فحسب أو معجماً يعود إليه العامة والخاصة، بل مشروعاً لحفظ اللغة من الضياع في فترة عصيبة على اللغة العربية، وقد التزم بمعايير الفصاحة التي توافق عليها جامعو اللغة؛ لأن هدفه حفظ اللغة وجمعها، فأراد أن يجمع الواضح والغريب، والمشهور والمهجور، حتى غير المستعمل في العربية، يقول الليث بن مظفر: " كنت أصير إلى الخليل بن أحمد، فقال لي يوماً: لو أنَّ إنساناً قصد وألّف حروف ألف، وباء، وتاء، وثاء على أمثلةٍ لاستوعب في ذلك جميع كلام العرب فتهيأ له أصلٌ لا يخرج عنه شيء منه البتة، قال: فقلت له وكيف يكون ذلك؟ قال: يؤلّفه على الثنائيّ، والثلاثيّ، والرباعيّ،

---

(٤٧) حمزاوي، محمد رشاد، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، بيروت، دار المغرب الإسلامي، د.ط، د.ت، ص٢٢٣.

(٤٨) ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن ت ٣٢١هـ، جمهرة = اللغة، ت: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٨٧م، ١ / ٤ وانظر: السامرائي، إبراهيم، الإبداع والحكاية في كتاب العين، دار الكرمل، عمان، ٢٠٠١م ص٥.

(٤٩) انظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، ١٧٥هـ، العين، ت مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر وزارة الثقافة والإعلام العراقية، ١٩٨٠، ص ٤١.

(٥٠) المصدر السابق، ص ٥٥.

والخماسيّ، وأنّه ليس يُعْرَفُ للعرب كلامٌ أكثرُ منه"(٥١).

ويظهر لنا في هذا الحديث أن الخليل أراد أن يستوعب جميع كلام العرب، بحيث لا يخرج منه شيء البتة، فلم يكن هدفه تبيان معاني مفردات اللغة فحسب، بل أراد حفظ مفردات اللغة وجمعها بين دفتي كتاب، يضبط فيه اشتقاقها، ويثبت فيه معانيها.

وعن المبدأ المنهجي الذي قام به الخليل في (العين) يقول الجابري: "فإذا نظرنا إلى هذا المبدأ من الزاوية المنطقية وجب القول إننا إزاء عملٍ علميٍّ وصرامةٍ منطقيةٍ وعقليةٍ ورياضيةٍ راقية"(٥٢).

ويتابع الجابري: "والواقع أن طريقة الخليل لم تكن إلا مظهراً واحداً من مظاهر الصنعة والاصطناع التي تعرضت لها اللغة العربية في عصر التدوين التي جعلت منها قوالب جامدة ونهائية "(٥٣).

إن القيود الزمانية والمكانية لم تكن منهج الخليل وحده، لقد كان هذا النهج سائداً عند علماء القرن الثاني الهجري وما بعده، عند كل من ساهم في جمع اللغة والرواية عن الأعراب، ثم إن الخليل قصد حفظ اللغة، وقد قام بذلك.

(٥١) ابن النديم، الفهرست، بيروت، دار المعرفة، د.ط، د.ت . ص ٦٤.

(٥٢) الجابري، نقد العقل العربي ٨٢.

(٥٣) المصدر٨٢.

ويرى الجابري أنه يجب ترك الحرية لمنطق التطور، إذ يقول: "وعندما يتعلق الأمر بواقع حيّ متطوّر، فإنه من الضروري ترك الحرية لمنطق التطور، وهو غير المنطق الرياضي"(٥٤)، والتطور اللغويّ سنة كونيّة لا يمكن لأحد أن يحجر عليها، ولكن هذا التطور له وسائله اللغوية عند أهل اللغة، فالألفاظ تموت وتحيا وتكتسب دلالات جديدة، ويدخل إلى اللغة ألفاظ لم تكن معروفة، أو مستخدمة عبر التعريب والنحت والاشتقاق والدخيل، وبمجرد دخولها تصبح عربية بحتة لا يمكن أن يتعامل معها على أنها طارئة على اللغة، ولنا في القرآن الكريم خيرُ شاهدٍ على ذلك.

إن التقيُّد بالحدود الزمانية والمكانية قد تكون مبررة في المستوى النحوي والصرفي، لكنها غير مُبررّة في المستوى الدلاليّ المعجميّ فهو مستوى متطور باستمرار، يتطور تبعاً لتطور العلوم والنظريات والمفاهيم المعرفية التي أرساها العلماء في العصور المتلاحقة، فالالتزام بالحدود الزمانية والمكانية في المجال المعجمي الدلالي غيّب ألفاظاً ودلالات عربية كانت تستخدم في بيئات مختلفة في زمنه، كما أنه حدَّ من دخول الألفاظ الجديدة والمستحدثة في العصور اللاحقة.

المطلب الثاني: المعاجم في فترة ما بعد الاحتجاج:

لقد تطور الفكر اللغوي في هذه المرحلة وأصبح أكثر نضجاً في مجالات اللغة كافة، فقد شهدت

(٥٤) الجابري، نقد العقل العربي ٨٢.

هذه المرحلة على اتساعها تطوراً في التأليف اللغوي، وفي هذا المبحث سنرصد المتغيِّرات التي طرأت على منهج المعجميين العرب، وسنحاول الإجابة عن التساؤل الآتي: هل أراد المعجميون تجديد المادة اللغوية تبعاً للتطوُّر الحضاري الذي شهدته الأجيال العربية المتلاحقة؟، وإلى أي مدى تمسكوا بقيود جمع اللغة، وأهملوا ما جدّ في اللغة ونما وتطوَّر في مجالي الدلالات والألفاظ؟، وسنقتصر في هذه المرحلة على المقدمات النظرية لبعض المعاجم؛ لصعوبة الإحاطة بها كلها.

أولاً: جمهرة اللغة لابن دريد

ألَّف ابن دريد معجمه بعد أن رأى وعورة البحث في معجم العين، فأراد أن يعيد ترتيبه وفقاً للترتيب الألفبائي، إذ يقول: " أملينا هذا الكتاب والنقص في الناس فاش، والعجز لهم شامل، إلا خصائِص كدراريّ النجوم في أَطراف الأُفق، فسهلّنا وعرَه ووطأنا شأزَه، وأجريناه على تأليفِ الْحروف الْمُعجَمَة، إِذ كانت بالقلوب أعبق، وفي الأسماع أنفذ، وكان علم الْعامة بها كعلم الْخاصة"[٥٥].

ثم إن ابن دريد قام بحذف غير المستعمل في اللغة يقول: "على أَنا ألغينا المستنكر، واستعملنا المعروف"[٥٦]، واقتصر على المستعمل فجاءت تسمية معجمه تأكيداً لفكرته المعجمية، يقول: "هذا كتاب جمهرة الْكلام واللغة، ومعرِفَة جُمل منها تؤدي الناظر فيها إِلَى معظمها"[٥٧].

إن ما رام ابن دريد فعله في هذا المعجم يشكِّل تطوراً ملحوظاً في جانبي المعجم شكلاً ومضموناً، فإعادة إخراجه وفق ترتيب يعرفه الخاصة والعامة يشكل تسهيلاً للباحث فيه، والجانب المهم الذي يعنينا في هذه الدراسة هو اقتصاره على المستعمل وطرحه للمستنكر والحوشي، لكنه لم يرم جمع ما استجدّ من ألفاظ ومعانٍ، ولا بحثَ ما تطور معناه، ولا ما اكتسب دلالة جديدة، بحيث يكون المعجم صورةً حقيقية للغة المستعملة في عصره، لكنه بقي اختصاراً لما جاء به العين مع بعض الإضافات من المعرب والدخيل حيث عقد لها باباً خاصاً في معجمه.

ثانياً: المقاييس في اللغة

بنى ابن فارس معجمه على فكرة الأصول، وفيها يفترض أن مشتقات المادة اللغوية الواحدة تنسحب من أصل واحد، وأن العرب عرفوا هذه المقاييس بل عدوها أصولاً، وأوضح ابن فارس ذلك بقوله: "إن للغة العرب مقاييس صحيحة وأصولاً تتفرع منها فروع. وقد أَلَّف الناس في جوامع اللغة ما ألفوا، ولم يعربوا في شيء من ذلك عن مقياس من تلك المقاييس، ولا أصل من الأصول، وقد صدّرنا كل فصل بأصله الذي يتفرع منه مسائله، حتى تكون

(٥٥) ابن دريد، الجمهرة ١/ ٤٠.

(٥٦) المصدر السابق ١/ ٤١.

(٥٧) المصدر السابق ١/ ٤١.

الجملة الموجزة شاملة للتفصيل، ويكون المجيب عما يسأل عنه مجيباً عن الباب المبسوط بأوجز لفظ وأقربه"[٥٨].

ويقر ابن فارس بإمامة الخليل بن أحمد في مجال المعجم العربي فقد اعتمد عليه اعتماداً أساسياً في معجمه، بالإضافة إلى معجمات أخرى، فيقول: وبناءً الأمر في سائر ما ذكرناه على كتب مشتهرة عالية، تحوي أكثر اللغة، فأعلاها وأشرفها كتاب أبي عبدالرحمن الخليل بن أحمد، المسمى كتاب (العين)، ومنها كتابا أبي عبيد في (غريب الحديث)، و(مصنف الغريب)[٥٩].

ويبدو أن ابن فارس قد اهتم بالفكرة اللغوية المتمثلةِ في الأصل اللغويّ والمشتقات والمقاييس، وقد عدّ حسين نصار معجم المقاييس معجماً خاصاً يخدم فكرة خاصة، يقول: "إن المقاييس ليست معجماً عاماً للغة، وإنما هو معجم خاص يدافع عن فكرة بعينها، وقد تشكل معجمه وفقاً له"[٦٠].

وعليه، فإنَّ ابن فارس لم يضفْ جديداً في مجال الفكرة المعجمية، فقد جاء معجمه أقرب إلى مؤلف لغوي يدافع عن نظرية لغوية تمثلت بالمعنى الأصلي للأصل اللغوي.

ثالثاً: الصحاح للجوهري

اعتمد الجوهري في تأليفه لهذا المعجم على الصحيح من اللغة، وقد أورد مصادر جمعه للمادة اللغوية، فقد اعتمد على الرواية عن العرب والدراية والمشافهة، فقال: "أودعت هذا الكتاب ما صحّ عندي من هذه اللغة... بعد تحصيلها بالعراق رواية، وإتقانها دراية، ومشافهتي بها العرب العاربة في ديارهم بالبادية"[٦١].

فهو قد طرح غير الصحيح معتمداً على ذائقةٍ لغويةٍ وتمكنٍ من المادة التي يوردها، ويشير إلى جهده في ترتيب المادة وانتقائها: "قد أودعت هذا الكتاب ما صحّ عندي من هذه اللغة التي شرّف الله منزلتها، وجعل علم الدين والدنيا منوطاً بمعرفتها، على ترتيب لم أُسبق إليه، وتهذيب لم أغلب عليه.."[٦٢].

لقد عمد الجوهري في معجمه إلى إخراج شكلي جديد يقوم على نظام القافية، أو ما يسمى بنظام الباب والفصل، فهو في هذا الترتيب الذي ابتكره يسعى لتذليل الصعوبات التي تواجه الباحث فيه. ويعلِّل الثعالبي سبب انتشار كتاب الصحاح بأنه: "أحسن من

---

(٥٨) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، ت: ٣٩٥هـ، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩: ، ١/ ٣.

(٥٩) المصدر السابق، ١/ ٣.

(٦٠) نصار، حسين، المعجم اللغوي، ٢/ ٤٤٢.

(٦١) الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد ت ٣٩٣هـ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط الرابعة ١٩٨٧م، ١/ ٣٣.

(٦٢) الجوهري، الصحاح ١/ ٣٣.

(الجمهرة)، وأوقع من (تهذيب اللغة)، وأقرب متناولاً من (مجمل اللغة)"[٦٣].

هكذا نرى أن صحاح الجوهري بالرغم من اهتمام الناس فيه، وكثرة التأليف في الاستدراكات عليه، والاختصار له، لم يجدّد في مادته، بل بقي أسير القيود الزمانية والمكانية، ويظهر ذلك من مصادره في جمع المادة مشافهته للعرب العاربة في الصحراء والرواية عنهم.

رابعاً: لسان العرب

لقد كان ابن منظور صريحاً في تناوله لمنهجه في تأليف لسان العرب، فهو يأخذ مادته من سابقيه، وليس له فضل إلا أمانة النقل، يقول: "وليس لي في هذا الكتاب فضيلة أمتُّ بها، ولا وسيلة أتمسك بسببها، سوى أني جمعت فيه ما تفرّق في تلك الكتب من العلوم، وبسطت القول فيه ولم أشبع باليسير، وطالِبُ العلم منهوم، فمن وقف فيه على صواب، أو زلل، أو صحة، أو خلل، فعهدته على المصنِّف الأوّل، وحمده وذمه لأصله الذي عليه المعول، لأنني نقلت من كل أصل مضمونه، ولم أبدل منه شيئًا، فيقال فإنما إثمه على الذين يبدلونه، بل أديتُ الأمانة في نقل الأصول بالفص، وما تصرفت فيه بكلام غير ما فيها من النص؛ فليعتدّ منْ ينقل عن كتابي هذا أنه ينقل عن هذه الأصول الخمسة، ولْيَغْنَ عن الاهتداء بنجومها فقد غابت لما أطلعتُ شمسَه[٦٤].

وقد اعتمد ابن منظور على المعاجم السابقة اعتماداً كلياً من دون تصرُّف، فهو بهذا ينهج نهج سابقيه في اقتصار المادة اللغوية على ضوابط عصر التدوين، يقول: "لا أدّعي فيه دعوى، فأقول: شافهت، أو سمعت، أو فعلت، أو صنعت، أو شددت الرحال، أو رحلت، أو نقلت عن العرب العرباء، أو حملت، فكلّ هذه الدعاوى لم يترك فيها الأزهري، وابن سيده لقائلٍ مقالاً، ولم يخليا لأحد فيها مجالاً، فإنهما عيّنا في كتابيهما عمَّن رويا، وبرهنا عما حويا، ونشرا في خطبهما ما طويا، ولعمري لقد جهدا فأوعيا، وأتيا بالمقاصد ووفيا"[٦٥].

وقال الجابري فيه: "إن قاموس (لسان العرب)، وهو أضخم وأغنى قاموس في اللغة العربية، لا ينقل إلينا – على ضخامة حجمه - أسماء الأشياء الطبيعية والصناعية، ولا المفاهيم النظرية وأنواع المصطلحات التي عرفها عصره، القرن السابع والثامن للهجرة، وفي القاهرة أحد المراكز الحضارية الرئيسة في التاريخ الإسلامي، ذلك أن الثمانين ألف مادة لغوية التي يضمها القاموس الضخم الذي نعتز به لا تخرج عن

(٦٣) الثعالبي، عبد الملك بن محمد(٤٢٩ه)، يتيمة الدهر، ت مفيد محمد قمحية، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م، ج ٤، ص ٤٦٨.

(٦٤) ابن منظور، :محمد بن مكرم بن علي، الأفريقي، (ت٧١١هـ)،:، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط٣ - ١٤١٤هـ: ١/ ٨.

(٦٥) المصدر السابق، ١/ ٨.

دائـرة حيـاة ذلـك الأعرابـي الـذي كـان بطـل عصـر التدوين"[٦٦].

ويتابع كلامه قائلاً: "لقد دخلت في اللغة العربية كلمات وتعابير جديدة ومفاهيم فلسفية وعلمية منذ عصر التدوين إلى عصر ابن منظور"[٦٧].

والأمر ليس بالقتامة التي يصورها الجابري، فعلى الرغم من أن ابن منظور قد صرح أنْ ليس له فضيلة في معجمه سوى التصنيف والجمع من المعاجم السابقة، إلا أن المعاجم قد ضمَّت بين دفّتيها ألفاظاً معربة ودخيلة ومولَّدة، وقد أُلفت معاجم خاصة في هذه الأصناف في فترات متأخرة، ثم تسربت إلى المعاجم العامة.

خامساً: القاموس المحيط:

ومما دفع الفيروز آبادي إلى تأليف معجمه عدم عثوره على معجم يفي بغرضه في البحث والاطلاع على مواد اللغة جميعها، فصيحها وغريبها، وقد ذكر ذلك قائلاً: "وكنت برهة من الدهر ألتمس كتاباً جامعاً بسيطاً، ومصنفاً على الفصح والشوارد محيطاً"[٦٨].

فقد أراد أن يستدرك ما فات الصحاح، فذكر: "ولما رأيت إقبال الناس على (صحاح الجوهري)، وهو جدير بذلك، غير أنه فاته نصف اللغة، أو أكثر، إما بإهمال المادة، أو بترك المعاني الغريبة النادة"[٦٩].

ولسنا معنيين في هذه الدراسة بصحة اتهامات الفيروزآبادي للجوهري، فلكلٍ منهجه في التأليف، ويقول الفيروز آبادي عن منهجه: " وسئلت تقديم كتاب وجيز عن ذلك النظام، وعمل مفرغ في قالب الإيجاز والإحكام، مع التزام إتمام المعاني، وإبرام المباني، فصرفت صوب هذا القصد عناني، وألّفتُ هذا الكتاب محذوف الشواهد، مطروح الزوائد، معرباً عن الفصح"[٧٠].

وما يهمنا في هذه الدراسة هو مصادر جمعه للمادة اللغوية يقول: "وضمنته خلاصة ما في (العباب)، و(المحكم)، وأضفت إليه زيادات من الله تعالى بها أعلم، ورزقنيها عند غوصي عليها في بطون الكتب الفاخرة، الدأماء الغطمطم[٧١]، وسميته (القاموس المحيط)؛ لأنه البحر الأعظم"[٧٢].

فالفيروز آبادي يعتمد على معاجم سابقيه في جمع المادة اللغوية، حتى إن إضافاته التي صرّح بها أخذها من بطون كتب سابقيه، ولم يشأ أخذها من مجتمعه الذي يعيش فيه.

---

(٦٦) الجابري، نقد العقل العربي ٧٩.

(٦٧) المرجع السابق ٧٩.

(٦٨) الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب ت: ٨١٧هـ، القاموس المحيط :ت: مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٨، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م: ٢٦/١.

(٦٩) المصدر السابق١/ ٢٧.

(٧٠) المصدر السابق ١/ ٢٧.

(٧١) الدَّأْمَاءِ الْغَطَمْطَمِ أي المؤلفات الواسعة العظيمة، انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، حاشية المحقق ١/ ٢٧.

(٧٢) الفيروزآبادي المصدر السابق ص ١/ ٢٧.

سادساً: تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي:

لقد اهتم الزبيدي بالقاموس المحيط، فهو في نظره: " أجلُّ ما أُلّف في الفن؛ لاشتماله على كل مُستحسن من قصارى فصاحة العرب العرباء، وبيضة منطِقِها وزُبدة حِوارها، والرُّكنَ البديع إلى ذَرابة اللسان وغَرابَةِ اللَّسَن، حيث أوجزَ لفظه، وأشبعَ معناه، وقَصر عبارته، وأطال مغزاه، لَوَّح فأغْرق في التصريح، وكنَّى فأغنى عن الإفصاح"[٧٣].

وقد حدّد هدفه في المقدمة في قوله: "التصويب لما صحَّ منها من صحيح الأصول، حاوٍ لذكر نكته ونوادره والكشف عن معانيه، والإنباه عن مضاربه ومآخذه بصريح النقول، والتقاط أبيات الشواهد له"[٧٤] وهو بهذا أراد جمع ما في القاموس، و تحقيقه وشرحه والإضافة عليه.

ولا شك أن معجم تاج العروس له فائدة عظيمة؛ فهو آخر المعاجم الموسوعية، فالزبيدي تنقَّل في البلاد العربيَّة في الشام ومصر والحجاز، بالإضافة إلى موطنه الأصلي اليمن، كما أنه ضمّ إلى معجمه ألفاظاً دخيلة مستعملة في تلك الأقطار التي مرَّ بها، وساعده في الحكم على تلك الألفاظ معرفته بالفارسية، والتركية.

لكن على الرغم من وجود هذه الألفاظ لم يرق لمستوى اشتماله على لغة قومه بحيث يكون معبراً عن اللغة الواقعية التي تستخدم في تلك الفترة، لغةٍ يراعي فيها المؤلف التطور الدلالي للفظة من تعميم، أو تخصيص، أو إماتة، أو إحياء، أو دخول مصطلحات لغوية جديدة.

وبعد الاطلاع على معاجم هذه المرحلة يمكن أن نخلص إلى ما يأتي:

١ - إن حرص اللغويين الأوائل في جمع اللغة وفق ضوابط محددة قد استمر إلى العصور اللاحقة، وهو ما لم يكن مسوغاً برأيي؛ فاللغويون الأوائل قصدوا جمع اللغة وتدوينها، أما في العصور اللاحقة فكان هدفهم مختلفًا؛ حيث كان مقصدهم معجمياً بحتاً، لذا تطلب هذا الهدف ضوابط مختلفة تُعنَى باللغة المستعملة الواقعية وفق الضوابط اللغوية التي كفلت تطور اللغة.

٢ - لقد انفصل الباحث في اللغة عن اللغة المستعملة في عصره إلى حد ما، وأصبح مقروناً بألفاظ ودلالات تنتمي لعصر غير عصره، بل بشواهد تنتمي لعقلية تختلف عن عقليته ومنهجه في التفكير، شواهد جيء بها من مصادر تنتمي إلى أزمنة مختلفة.

٣ - جاءت معاجم هذه المرحلة اختصارات واستدراكات وشروحاً للمعاجم السابقة.

٤ - شهدت هذه المرحلة تطوراً في الإخراج الشكلي والتنظيمي للمعجم العربي بين ترتيب ألفبائي وترتيب الباب والفصل.

---

(٧٣) الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني ت(١٢٠٥ه)، تاج العروس من جواهر القاموس، مجموعة محققين، الكويت، سلسلة التراث العربي، ١/ ٢.

(٧٤) الزبيدي، تاج العروس ١/ ٤ -٥.

المطلب الثالث: معاجم المجامع اللغوية

جاء إنشاء المجمع اللغوي في القاهرة وفق المرسوم الملكي: للمحافظة على سلامة اللغة العربية، وجعلها وافية بمطالب العلوم والفنون وملائِمة على العموم لحاجات الحياة في العصر الحاضر، وذلك بأن يحدد في معاجم، أو تفاسير خاصة، أو بغير ذلك من الطرق ما ينبغي استعماله، أو تجنبه من الألفاظ، والتراكيب[٧٥].

يقول شوقي ضيف: "دأب المجمع في الحفاظ على اللغة العربية الفصحى بين الأمة العربية، وتمكينها من التعبير تعبيرًا سائغًا عن متطلبات العلوم والفنون الغربية والتكنولوجيا المعاصرة ومواكبة الفكر العالمي، ووضع المعاجم السديدة والمصطلحات العلمية والفنية الحديثة"[٧٦].

وقد تحمّل مجمع اللغة العربية في القاهرة أعباءً ضخمة فورث عبئًا بسبب صدّ المعجمات العربية عن استيعاب النظريات والعلوم العربية وألفاظ الحضارة على مرّ العصور التي ألفت فيها هذه المعاجم، والعبء الأكبر هو مواكبة ما يستجدّ من علوم ونظريات في المجالات كافة، ولذلك تحمل المجمع هذا العبء بإمكانات محدودة. وفي ظل الأعباء التي تحمَّلها مجمع اللغة العربية في القاهرة، فإنه سيواجه صعوبات جمة، ويطرح لنا عبدالصبور شاهين تساؤلاً يتبعه بإجابة؛ إذ يقول: "ما هي القاعدة المنهجية التي اتبعها المجمع في وضع المصطلحات؟ الواقع أنه لم يستقم له لأول وهلة منهج لوضع المصطلحات وإقرارها، وتردد في ذلك زمناً: أيخترع أم يسجل؟ أيعرّب أم يُحيي الألفاظ القديمة؟ أيقبل العامية، أم يأخذ من الفصحى وحدها؟ أيسلّم بالنحت، أم يرفضه" [٧٧].

وسيقتصر حديثنا عن مجمع اللغة العربية في القاهرة، وعن منهج ورؤية المجمع في إصدار (المعجم الوسيط)؛ تجنباً للإطالة، ولأنه يعبر بوضوح عن رسالة المجمع ثم إنه الأكثر انتشاراً في أوساط المختصين، والعامة؛ ولأنَّ المعجم الكبير لم تفرغ منه اللجان بعد.

ولا مجال للحديث في مدى نجاح المجمع في تطبيق رؤيته، أو تتبع إخفاقاته، أو نجاحاته، فما يهمنا منه هو منهجه في رصد المادة المعجمية، ورؤيته للغة التي نحتاجها في معاجمنا.

---

(٧٥) انظر: مرسوم بإنشاء مجمع ملكي للغة العربية بالقاهرة، مجلة مجمع اللغة العربية، عدد ١، ١٩٣٥م، ص ٦ -٧ وانظر المعجم الوسيط ص٧.

(٧٦) ضيف، شوقي، مجمع اللغة العربية في خمسين عاماً، مجمع اللغة العربية، ط١، القاهرة، ص٢١ .

(٧٧) شاهين، عبد الصبور، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، ط. ١، ١٩٨٣ وط. ٢، ١٩٨٦، ص ١١٧.

المعجم الوسيط

سارت لجنة إعداد معجم الوسيط مسترشدة بقرارات مهمة أقرها المجمع وهي[٧٨] :

١ - فتح باب الوضع للمحدثين بوسائله المعروفة من اشتقاق وتَجوُّزٍ وارتجال.

٢ - إطلاق القياس ليشمل ما قيسَ من قبل، وما لم يقس.

٣ - تحرير السماع من قيود الزمان والمكان ليشمل ما يسمع من طوائف المجتمع كالحدادين، والنجارين، والبنائين، وغيرهم من أرباب الحرف، والصناعات.

٤ - الاعتداد بالألفاظ المولدة وتسويتها بالألفاظ المأثورة عن القدماء.

وبهذا، فإننا نرى أن مجمع اللغة العربية امتلك رؤية واضحة ومتقدمة انطلق فيها من التشخيص السليم لواقع اللغة، وأخذ يبني منهجه بناءً على الأهداف التي يسعى لها، بالرغم من الصعوبات التي واجهها من بعض أعضاء المجمع ممن بقوا متمسكين بالقيود الزمانية والمكانية للغة.

وأقرت اللجنة منهجية في إيراد الألفاظ حيث: "أهملت اللجنة كثيراً من الألفاظ الحوشية، أو التي هجرها الاستعمال لعدم الحاجة إليها، أو قلة الفائدة منها، كبعض أسماء الإبل وصفاتها"[٧٩].

ومن المصادر التي أخذت عنها اللجنة مادة المعجم يقول الزيات: واستعانت اللجنة في شرحها للألفاظ بالنصوص، والمعاجم التي يعتمد عليها، وعززته بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكُتّاب، والشعراء، وصوّرت ما يحتاج توضيحه إلى تصوير من حيوان، أو نبات، أو آلة، أو نحو ذلك[٨٠].

ولم تقتصر المواد في متن المعجم على ما جاء في المعاجم السابقة بل "أدخلت اللجنة في متن المعجم ما دعت الضرورة إلى إدخاله من الألفاظ المولدة، أو المعربة، أو الدخيلة التي أقرها المجمع وارتضاها الأدباء، فتحركت بها ألسنتهم، وجرت بها أقلامهم"[٨١].

المبحث الرابع

اللغة التي نحتاجها في معاجمنا

وفي هذا المبحث سنورد باختصار الملامح العامة للغة التي نحتاجها في معاجمنا اللغوية، وهي أقرب ما تكون للغة التي نقلها لنا المعجم الوسيط، حيث إنه التزم بالخطوط العريضة التي أقرها مجمع اللغة العربية.

(٧٨) إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ط٤، ٢٠٠٤، ص ٢٦.

(٧٩) تصدير الطبعة الأولى في المعجم الوسيط، المصدر السابق ٢٧.

(٨٠) المصدر السابق ص ٢٧.

(٨١) المصدر السابق، ص ٢٧.

إنَّ تطوير المعجم العربي ليس دعوةً إلى ابتداع منهجٍ معجميٍ جديد، أو انتقاصًا من منهج اللغويين الذين حملوا اللغة على عاتقهم وحفظوها، أو تقويضًا له، وإنما دراسة نقدية تضع اقتراحات لمواطن كان الأجدى أن تخفف القيود فيها وخاصة في الجانب المعجمي؛ لتضمن للغة تطوراً في ألفاظها ودلالاتها عبر الوسائل اللغوية كالتعريب، والاشتقاق، والنحت، والاقتراض، وغيرها، ولنا في القرآن الكريم خير شاهد في إدخاله للألفاظ المعربة والدخيلة وجعلها عربية بحتة.

والتطوير والتحديث حاجة لغوية ماسة لمواكبة التطور الحاصل في مجالات الحياة كافة، فالمعجم هو عنصر اللغة المتقلب، والأقل بين مكونات النظام اللغوي ثبوتاً واستقراراً[(٨٢)].

لذلك كان المجمع محقاً في قراره بفتح باب الوضع للمحدثين، وحق الوضع للعربي لا يكون اعتباطاً، ولكن عبر اللغة نفسها، يقول عطار عما يجب علينا تجاه لغتنا: "يجب أن نغذيها بالإحياء، والبعث، والتعريب، والوضع، حتى نجعل لغتنا مستوعبة كل حاجات العصر الحاضر، فتكون في هذا السبيل غنية مثل غناها في المفردات"[(٨٣)].

ويرى جرجي زيدان ضرورة أن يكون العمل جماعياً منظماً؛ وذلك للقيام بوضع مصطلحات عربية في شتى العلوم والفنون المختلفة بثروة من المصطلحات، حتى أصبحت لغة كل من هذه الفنون والعلوم أشبه شيء بلغة مستقلة، وفي هذا كسب عظيم للغة جعلها تساير النهضة العلمية الحديثة[(٨٤)].

ويقول إبراهيم اليازجي: "لم يمر بالكاتب العربي عصر كانت الكتابة فيه أصعبَ شيءٍ مزاولةً، ولا أوعرَ سبيلاً، وأكثرَ عقباتٍ من العصر الحالي، ولا أتى على اللغة عهدٌ هي فيه أضيقُ مجالًا، وأشدُ عقمًا بمطالب أهلها من هذا العهد، وذلك أن لغة كل قوم إنما هي عبارة عما يدور بينهم من المعاني والأغراض وما يقع تحت حسهم من الأشباح، وينطبع في مخيلاتهم من الصور"[(٨٥)].

لا شك أن الجهد الجماعي المنظم هو السبيل الوحيد للنهوض باللغة العربية نهوضاً يساير التطور الحضاري والعلمي، وهذا الجهد تمثله جهة مختصة، وهي مجامع اللغة العربية في البلدان العربية كافة، ويكون ذلك بالتنسيق الكامل تحت مظلة واحدة، وخطط طموحة، ودعم مادي بحجم الأعباء المنوطة به، مع إعطائه السلطة في توعية المواطن العربي

(٨٢) انظر: بن مراد، إبراهيم، مقدمة لنظرية المعجم دار المغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ص١٢، وانظر: الموسى، نهاد، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة دار الشروق الأردن، ط١، ٢٠٠٣، ص١١٤.

(٨٣) عطار، أحمد عبدالغفور، مقدمة الصحاح، مطابع دار الكتاب الأدبي بمصر، ت محمد حلمي المنياوي ١٩٥٦ ص ٢٦.

(٨٤) انظر: زيدان، جرجي زيدان اللغة العربية كائن حي، دار الهلال طبع بمطابع دار الهلال، د.ت ص١٤.

(٨٥) اليازجي، إبراهيم، التعريب، مجلة الضياء، ١٥ إبريل ١٩٠٠، الجزء ١٥ المجلد ٢ ص٤٤٩.

والمؤسسات والجمعيات بلغتهم وترغيبهم بها، وترهيبهم من التنطع بالعاميات المجوجة.

وعلى المجمع إصدار معاجم لغوية متنوعة تناسب الأعمار المختلفة، والفئات المجتمعية المتنوعة، ومعاجم علمية مختصة، معاجم تنتمي للإرث اللغوي المميَّز الذي ورثه العرب عن اللغويين القدامى، مع مراعاة ما يأتي:

١ - ضرورة رفد المعجم العربي بالدوال اللغوية الجديدة في مجالات الحياة المختلفة، وعدم الانكفاء على الدوال القديمة ووضع أسوار عليها، ويكون ذلك بالوسائل اللغوية المختلفة.

٢ - جدير بالمعجم العربي أن يكون صورة حية نابضة للواقع وللمجتمع وللبيئة وللفكر وللحضارة التي يعيشها العرب، ورفده بالشواهد العربية الحية البسيطة بحيث تؤدي وظيفتها بكل سهولة ويسر.

الخاتمة

سعت هذه الدراسة للبحث النظري في اللغة التي حفظتها لنا المعاجم العربية، ومدى تطور النظرية المعجمية العربية في سعيها لتسجيل اللغة الواقعية المتداولة، ومدى مواكبتها للتطور اللغوي الحاصل على مدى عصور التأليف، ورصدها للمعاني المستحدثة والألفاظ المولدة والمعربة والدخيلة، وخرجت الدراسة بما يأتي:

١ - وجدت الدراسة أن علماء اللغة الأوائل في عصر التدوين قد سعوا لرصد اللغة وفق قيود زمانية ومكانية للاقتصار على الفصاحة، وهذا يحدّ من رصد التطور اللغوي وسننه في العربية، وخاصة التطور في المستوى المعجمي فهو عنصر اللغة المتطور.

٢ - وجدت الدراسة أن الخليل لم يكن هدفه معجمياً بحتاً؛ يقصد تبيان معاني المفردات فحسب، أو معجماً يعود إليه العامة والخاصة، بل مشروعاً لحفظ اللغة من الضياع في فترة عصيبة على اللغة العربية، وقد التزم بمعايير الفصاحة التي توافق عليها جامعو اللغة؛ لأن هدفه حفظ اللغة وجمعها، فأراد أن يجمع الواضح والغريب، والمشهور والمهجور، حتى غير المستعمل في العربية.

٣ - إن مما يؤخذ على المعاجم اللاحقة لفترة الاحتجاج اللغوي التزامها بنهج الخليل في تأليف معجمه، فالخليل قصده الأساسي حفظ اللغة، والمعاجم اللاحقة هدفها معجمي بحت، فكان عليها رصد التطوُّر اللغوي الحاصل زمن تأليفها، وإدخال المعاني والألفاظ المستحدثة وهو ما لم نره في أهدافهم.

٤ - لقد امتلك مجمع اللغة العربية رؤية واضحة ومتقدمة انطلق فيها من التشخيص السليم لواقع اللغة، وأخذ يبني منهجه بناءً على الأهداف التي يسعى لها، بالرغم من الصعوبات التي واجهها من بعض أعضاء المجمع ممن بقوا متمسكين بالقيود الزمانية والمكانية للغة.

٥ - جاء معجم الوسيط معبِّراً عن رؤية المجمع، فقد وضع الألفاظ التي استحدثها المجمع مع الألفاظ اللغة القديمة، وراعى التطور اللغوي للألفاظ والدلالات.

٦ - دعا البحث إلى ضرورة الاستمرار في استحداث الألفاظ والدلالات؛ وذلك عبر جهد جماعي يتمثل في مجامع اللغة العربية في البلدان كافة، وضرورة أن تكون الجهود موحدة ضمن خطط طموحة.

٧ - دعا البحث إلى ضرورة دعم المجامع اللغوية دعماً مادياً بحجم الأعباء المنوطة به، مع إعطائه السلطة في توعية المواطن العربي والمؤسسات والجمعيات بلغتهم وترغيبهم بها وترهيبهم من التنطع بالعاميات الممجوجة.

٨ - دعا البحث إلى إصدار معاجم متنوعة تناسب الأعمار والفئات المجتمعة بحيث تكون المعاجم صورة حية نابضة للواقع وللمجتمع وللبيئة وللفكر وللحضارة التي يعيشها العرب، ورفده بالشواهد العربية الحية البسيطة بحيث تؤدي وظيفتها بكل سهولة ويسر.

المصادر والمراجع

١. ابن الأزرق، نافع، مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس، ت محمد الدالي، دار الجفان والجابي، ١٩٩٣م.

٢. أمين، أحمد، اقتراح ببعض الإصلاح في متن اللغة، مجلة مجمع اللغة العربية، عدد ٦، ١٩٥١.

٣. ضحى الإسلام، مطابع الهيئة المصرية للكتاب، د.ط – ١٩٩٨.

٤. الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن بن محمد(٥٧٧هـ) ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ت إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء.

٥. أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م، ط٨.

٦. الثعالبي، عبد الملك بن محمد(٤٢٩ه)، يتيمة الدهر، ت مفيد محمد قمحية، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م، ج ٤.

٧. الجابري، محمد عابد، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط ١٠، ٢٠٠٩م.

٨. ابن جني، عثمان (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص (٣م) تحقيق محمد علي النجار، د.ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت.

٩. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد ت ٣٩٣هـ، الصحاح - تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط الرابعة ١٩٨٧م

١٠. الحاج صالح، عبدالرحمن، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربي، القاهرة، ١٩٩٠، عدد ٦٠.

١١. حجازي، محمود فهمي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة والنشر، القاهرة ٢٠٠٣.

١٢. حسان، تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.

١٣. حسن، عباس، رأي في بعض الأصول النحوية واللغوية، مطبعة العالم العربي، القاهرة، ١٣٧١هـ، د.ط.

١٤. الحمزاوي، محمد رشاد، من قضايا المعجم العربي قديماً وحديثاً، بيروت، دار المغرب الإسلامي، د.ط، د.ت.

١٥. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن ت ٣٢١هـ، جمهرة اللغة، ت: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٨٧م.

١٦. الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني ت(١٢٠٥هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، مجموعة محققين، الكويت، سلسلة التراث العربي.

١٧. الزبيدي، محمد بن الحسن، (٣٩٧هـ -٩٨٩م) طبقات النحويين واللغويين تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم دار المعارف، القاهرة ط٢.

١٨. الزجاجي، أبو القاسم عبدالرحمن بن إسحق (٣٤٠هـ/٩٥١م) مجالس العلماء، ت عبدالسلام هارون، الكويت، ١٩٦٢.

١٩. الزركلي، خير الدين بن محمود ت(١٣٩٦هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، ٢٠٠٢

٢٠. الزيات، أحمد حسن، الوضع اللغوي وهل للمحدثين حق فيه، مجلة مجمع اللغة العربية، عدد ٨، ١٩٥٥.

٢١. زيدان، جرجي، زيدان اللغة العربية كائن حي، دار الهلال طبع بمطابع دار الهلال، د.ت

٢٢. السامرائي، إبراهيم، الإبداع والحكاية في كتاب العين، دار الكرمل، عمان، ٢٠٠١م.

٢٣. السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار تراث مصر ط٣، د.ت.

الاقتراح في علم أصول النحو، ت أحمد محمد قاسم. ط١، مطبعة السعادة. القاهرة ١٩٧٦م.

٢٤. شاهين، عبد الصبور، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، ط. ١، ١٩٨٣ وط. ٢، ١٩٨٦.

٢٥. ضيف، شوقي، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، مجمع اللغة العربية، ط١، القاهرة.

٢٦. عطار، أحمد عبدالغفور، مقدمة الصحاح، مطابع دار الكتاب الأدبي بمصر، ت محمد حلمي المنياوي ١٩٥٦.

٢٧. عيد، محمد: الاستشهاد والاحتجاج باللغة، عالم الكتب القاهرة، ط٣، ١٩٨٨.

٢٨. المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.

٢٩. عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثر والتأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٧٦م .

٣٠. الفارابي، أبو نصر محمد، الألفاظ والحروف، دار المشرق ، بيروت ، ت محسن مهدي، د.ت.

٣١. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ٣٩٥هـ الصاحبي في فقه اللغة، ت أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية، بيروت.

٣٢. معجم مقاييس اللغة، ت :عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، :١٣٩٩.

٣٣. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، ١٧٥هـ، العين، ت مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر وزارة الثقافة والإعلام العراقية ، ١٩٨٠.

٣٤. الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب ت: ٨١٧هـ، القاموس المحيط :ت: مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط ٨، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.

٣٥. القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم، الأمالي، ت محمد الأصمعي، دار الكتاب المصرية ١٩٢٦م.

٣٦. مدكور، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، ط. ١، ١٩٦٠

٣٧. بن مراد، إبراهيم، مقدمة لنظرية المعجم، دار المغرب الإسلامي، بيروت، ط١.

٣٨. مرسوم بإنشاء مجمع ملكي للغة العربية بالقاهرة، مجلة مجمع اللغة العربية، عدد ١، ١٩٣٥م،

٣٩. مطر، عبدالعزيز مطر، المعجم الوسيط بين المحافظة والتجديد، مجلة مجمع اللغة العربي في القاهرة، الجزء التاسع والستين/ نوفمبر ١٩٩١م.

٤٠. المطلبي، غالب فاضل: لهجة تميم وأثرها في العربية الموحَّدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، بغداد، ١٩٧٨م.

٤١. الملخ، حسن ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، الأردن، ط١ ، ٢٠٠٢.

٤٢. ابن منظور، :محمد بن مكرم بن علي، الأفريقي، (ت٧١١هـ)،:، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط٣ - ١٤١٤هـ.

٤٣. الموسى، نهاد، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق الأردن، ط١ ، ٢٠٠٣.

٤٤. ابن النديم، الفهرست ، بيروت ، دار المعرفة، د.ط، د.ت

٤٥. نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ١٩٦٨م.

٤٦. نعجة، سهى، منهجية بناء المعجم العربي بين التصور والتمثل، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ٧ العدد٣ رجب ١٤٣٢هـ.

٤٧. نهر، هادي: اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار الأمل إربد، ١٩٩٨.

٤٨. اليازجي، إبراهيم، التعريب، مجلة الضياء، ١٥ أبريل ١٩٠٠، الجزء ١٥ المجلد ٢.

Language between Everyday Usage and Lexical Use

A study in development of Arabic Language lexical theory

Dr: Abdullah Hasan Ahmad Athunaibat, key researcher
Dr . Ziyad Mohammad Salman Abu Sammoor, associate researcher
Dr . Nidal Mahmoud Khalaf Al Farayeh, associate researcher.

Abstracts. This research is based on studying the development of Arabic lexical theory and the extent of its coping with everyday usage of the language. The study is compromised of four chapters, in the first chapter; the research discussed the concept of language and the level of eloquence. In the second chapter it traced the standards of language elements collection during the first stages of language recording. In the third study it dealt with the development of Arabic lexical thoughts since evolution to the stage of compiling Arabic language dictionaries. The fourth chapter discussed the features and forms of the language which we really need.

دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية (تصور مقترح)

د. محمد محمود العطار

أستاذ رياض الأطفال المساعد

كلية التربية – جامعة الباحة

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مفهوم الدمج وأنواعه وإيجابياته وسلبياته ، وكذلك التعرف على تجربة دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية ، وعلى تجارب بعض الدول الأجنبية في مجال دمج الأطفال المعاقين من أجل التوصل إلى تصور المقترح لدمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة غياب برامج وخدمات التدخل المبكر كجهد وقائي وعلاجي في مواجهة مشكلة الإعاقة ، وافتقار العديد من الكليات التربوية بالجامعات السعودية أقسام وعيادات ومراكز تقدم خدمات للطفل المعاق ،كذلك وجود نقص في الكوادر المختصة المدربة في مجال الدمج في التربية الخاصة .

وأوصت الدراسة بمراعاة الفروق الفردية في تعليم الأطفال من خلال تكييف المنهج حسب القدرات والاستعدادات الخاصة لكل طفل ، كما ينبغي مواءمة المناهج الدراسية لاحتياجات الأطفال وليس العكس وعلى ذلك ينبغي للمدارس أن تتيح في إطار المنهج الدراسي فرصاً تمكن الأطفال ذوى القدرات والاهتمامات المختلفة من الانتفاع به . وأن يصمم مبنى المدرسة تصميماً يتلاءم مع معطيات العملية التربوية ويتناسب مع حاجات الطفل المعاق ويراعى نوع الإعاقة .

المقدمة

أصبح الجميع يدرك أن للأطفال المعاقين الحق الكامل في التعليم والمشاركة الفاعلة في الحياة، بغض النظر عن أعمارهم وقدراتهم، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف لا بدَّ من دمجهم في المدارس مع الأطفال العاديين، لأن ذلك يعمل على تنمية مداركهم، وعلى توفير بيئة تربوية أقرب ما تكون إلى البيئة الطبيعية.

وتبذل الدول العربية جهوداً لمواكبة التطور والتقدم في مجالات التربية والتعليم بشكل عام، وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص، وتتمايز هذه الجهود من دولةٍ إلى أخرى؛ تبعاً للمتغيرات العديدة المؤثرة في ثقافة كل دولة وأنظمتها التعليمية المختلفة (**الروسان، ١٩٩٨م**).

وتضطلع المملكة العربية السعودية بدور ريادي في مجال دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية على مستوى المملكة، فعلى الرغم من قصر عمر تجربة وزارة التربية والتعليم السعودية في هذا المجال، إلا أنها استطاعت أن تقطع شوطاً كبيراً في هذا الجانب. فقد أصبحت أعداد معاهد التربية الخاصة المطبقة في المدارس العادية تفوق كثيراً أعداد معاهد التربية الخاصة والبرامج التابعة لها، كما أصبحت أعداد الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها.

ويتم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين: "طريقة الدمج الجزئي المتمثلة في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وطريقة الدمج الكلي التي تتم عن طريق استخدام الأساليب الحديثة، مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة" (**مجلة المعرفة، ١٩٩٩م: ٢٠**).

أن الدمج يهدف إلى تعليم الأطفال المعاقين في أوضاع تشبه قدر المستطاع الأوضاع التي يتلقي فيها الأطفال في الصف العادي تعليمهم.

وقد أدى التميز العلمي دوراً بارزاً في التمييز بين الدول المتقدمة والنامية في موضوع الدمج، ففي الدول المتقدمة، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإيطاليا، اعتمد الدمج على التخطيط العلمي السليم والدعم القوي من قبل العديد من أجهزة هذه الدول كالمؤسسات العلمية ووسائل الإعلام ومراكز البحوث، أما في الدول النامية فقد تبنته بعض المؤسسات من منظور التبعية والتقليد والانجذاب إلى بريق الحداثة دون تخطيط سليم أو دراسات مسبقة، أو توعية مجتمعية وأحياناً دون إعداد الفريق المهني المتخصص اللازم لتنفيذه، وخاصة مع وجود مناخ اجتماعي تسوده العديد من الاتجاهات السلبية والأفكار الخاطئة عن قدرات المعاقين وإمكانياتهم.

وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع، تم إعداد هذه الدراسة لوضع تصور مقترح لدمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية المتقدمة.

مشكلة الدراسة:

تعد مهنة التعليم مهنة سامية ومهمة للإنسانية لما لها من دور في تربية النشء وتهيئته لمواجهة تحديات الحياة والنهوض بمجتمعه ، مما دفع الشعوب المتقدمة بتنمية ثروتها البشرية على اختلاف أنواعها ومستوياتها للأسوياء منهم، أو غيرهم، لما لذلك من استثمار لا يستهان به على مستوى المجتمع . فهناك نسبة كبيرة من الأطفال الذين يتعرضون للإعاقة، سواء لأسباب نفسية، أو اجتماعية، أو عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو لغوية، أو نتيجة لتشابك هذه العوامل جميعها، أو بعضها، فيبدو لنا خسارة تعليمية ومادية، تهدد الاقتصاد القومي، إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بهم (**أحمد، السويدي، ١٩٩٢م؛ عبدات، ٢٠٠١م؛ عبد الغفار، ٢٠٠٣م**).

وتتنوع الإعاقات عند الأطفال وأكدت الإحصائيات المنشورة بمنظمة الصحة العالمية "أن حوالي ١٠٪ على الأقل من جميع الأطفال يولدون بإعاقة بدنية، أو عقلية، أو يصابون بها، التي تجعلهم في حاجة إلى مساعدة خاصة " (Goldstein , 1992 : pp 205 – 214).

وتختلف هذه النسبة من مجتمع آخر، وهذا العدد من المعاقين لا يمكن تجاهل متطلباته ويمكن الاستفادة من القدرات المتبقية لديهم إذا ما تم قبولهم في المجتمع، وتؤدي نظرة المجتمع إليهم دوراً مهماً في دمجهم وتقبلهم فيه، وعليه، فإنه من المهم أن يتم التعامل مع هذه الفئة بطريقة تتناسب مع طبيعتهم.

وفي المملكة العربية السعودية تنهض حكومة خادم الحرمين الشريفين بمسؤولياتها تجاه أبنائها من المواطنين، وتولي المعاقين العناية الفائقة في شتى مرافق الحياة بدايةً من تشريع وتنظيم الحقوق الخاصة بهم، وانتهاءً برعاية وتوفير هذه الحقوق، وتنهض الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان بمهام عدة في هذا المجال، إذ أصدرت الجمعية اللوائح التنظيمية بحقوق المعاق، التي منها " يحق للطفل المعاق دمجه مع بقية الأطفال في الدراسة لما له أثر إيجابي في تقبل المجتمع له "(**مجلة الراصد الثقافي ،٢٠١٢م: ٨٥**).

وما زال تعليم المعاقين في كل دول العالم قائماً على تقديم خدماته ضمن مؤسسات تعليمية خاصة، أي معاهد خاصة للمعاقين مما أدى إلى عزلة المعاقين عن مجتمعهم فأصبحوا غرباء، مما أثر في نفوسهم وأصبحوا لا يودون مشاركة الآخرين نتيجة الجحود والنظرة السلبية لهم من قبل أفراد المجتمع، كذلك إحساسهم بأن لديهم نقصاً وقصوراً عاماً في كل النواحي سواء الجسمية، أو الحسية، أو النفسية، أو الاجتماعية، وإنهم لا يستطيعون أن يتعايشوا مع أفراد مجتمعهم.

وظهر في أواخر القرن العشرين مفهوم الدمج، مصطلحاً وفلسفة حديثة للتربية الخاصة، الذي يأخذ بالاعتبار مكانة الطفل المعاق، ويحسسه في ذاته وكيانه ويزيد شعوره بانتمائه لمجتمعه، وأنه ليس غريباً عليه،

وأن له حقوقاً يجب أن يتمتع بها، مثل حق المساواة في التعليم والعمل وغيرها من الخدمات الأخرى، وعليه واجبات يجب أن يؤديها كعضو في المجتمع، ومن خلال الشعار الذي طرحته الأمم المتحدة (منظمة العلوم والثقافة والتربية)، وهو حق التعليم والعمل للأشخاص المعاقين، أدى ذلك إلى أن تتجه حالياً أغلب دول العالم إلى تطبيق برامج الدمج للأطفال المعاقين بكل فئاتهم في المدارس العادية، ضمن أقرانهم الأسوياء، ومن ثم يشمل الدمج جانب العمل والمجتمع.

وعلى الرغم من تفاعل العديد من دول العالم مع سياسة الدمج، باعتبارها هدفاً نبيلاً، بل حقاً اجتماعياً وتربوياً لفئة من فئات المجتمع، إلا أنه ما زال الجدل واضحاً بين مؤيد ومعارض لهذه القضية، وقد يرجع ذلك إلى قضايا منهجية تتعلق بعدم توحيد المفاهيم والمصطلحات، وبنوعية العيِّنات، في حين أن سياسة الدمج لا تقتصر فقط على المجال التربوي، بل يجب أن تتعداها إلى المجالات الاجتماعية والمهنية والترويحية.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١ - ما هو مفهوم الدمج وأنواعه؟

٢ - ما هي إيجابيات وسلبيات الدمج؟

٣ - ما هي تجربة دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية؟

٤ - ما هي تجربة دمج الأطفال المعاقين في بعض الدول الأجنبية؟

٥ - ما هو التصور المقترح لدمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ - التعرُّف على مفهوم الدمج وأنواعه.

٢ - التعرُّف على إيجابيات وسلبيات الدمج.

٣ - التعرُّف على تجربة دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية.

٤ - التعرُّف على خبرات بعض الدول الأجنبية في مجال دمج الأطفال المعاقين.

٥ - التوصل إلى تصوُّر المقترح لدمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية وإلى أهم النتائج والتوصيات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدة أوجه من أهمها:

- إن موضوع دمج الأطفال المعاقين يعدُّ من أبرز الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة.

- حاجة المكتبة التربوية في الوقت الحاضر لمثل هذه الدراسات لكي تسد فجوة في الكتابات التربوية الحديثة.

- إن عملية الدمج تساعد في إتاحة الفرصة لتدريب الأطفال المعاقين على التفاعل الاجتماعي، كما أنها تساعد على عملية التخاطب اللغوي بينهم.
- كما ترجع أهمية البحث إلى التعرُّف على تجارب بعض الدول الأجنبية في مجال دمج الأطفال المعاقين.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعبِّر عن الدراسة تعبيراً كمياً وكيفياً ويتناول موضوع الدراسة بالوصف الكمي والتحليل، ومعالجته من خلال المصادر المعتمدة، وكذلك على منهج، أو مدخل المشكلة Approach problem، أو منهج حل المشكلات Solving problem، الذي يتضمن أن تغير الظروف المحيطة بفرد، أو مؤسسة، أو نظام يثير تحديات لهذا الفرد، أو المؤسسة، أو النظام. وإن عدم الاستجابة، أو ضعف التكيُّف لهذه التحديات يوجد المشكلات.

أداة البحث:

تمثلت أداة هذه الدراسة في اعتماد الباحث على المصادر والمراجع والدراسات التي تناولت موضوع الدمج، حيث يقوم الباحث بانتقاء وتحليل وتفسير الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم الخروج بالتصوُّر المقترح، والعديد من النتائج والتوصيات.

مصطلحات الدراسة:

١ - **الدمج Mainstreaming:**

هناك العديد من التعريفات لعملية الدمج ولكن سأحاول عرض بعض التعريفات لمختصين في هذا المجال:

الدمج هو "أسلوب ونهج تربوي متبع في الحياة (حديثاً)، حيث يتم فيه دمج الأطفال، أو الطلاب من ذوي الاحتياجات والمطالب الخاصة، الذين تواجههم صعوبات في جهاز التربية والتعليم، وتتميز عملية الدمج التي نتحدث عنها بكونها عملية تربوية مشتركة للمعاقين والعاديين" (**نصر الله، ٢٠٠٢م: ٢٠٨**).

ويعرف الدمج على أنه دمج المعاقين في الفصل الدراسي العادي، وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي في المدرسة، حيث يتم تكييف البرنامج التعليمي في الفصل الدراسي العادي لمواكب احتياجاتهم التعليمية المساندة والأسرة (السرطاوي، العبد الجبار، الشخص، **٢٠٠٠م**).

كما يعرف الدمج بأنه دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، وتعليمياً، واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تُقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (**الموسي: ١٩٩٢م**).

ونلاحظ هنا الاتفاق على أن الدمج هو دمج المعاقين مع الطلاب العاديين في المدارس العادية وفصول التعليم العام دمجاً شاملاً بغض النظر عن درجة إعاقتهم بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وبذلك يتخلصون من عزلتهم عن المجتمع التي تتمثل في وجودهم بمدارس خاصة.

٢- الأطفال المعاقين Disabled Children:

يعرف الأطفال المعاقين بأنهم: فئة من الأطفال تحول ظروفهم الإعاقية (نقص في الجسم، أو العقل، أو غيرهما من إصابات ولدوا بها، أو لحقت بهم بعد ولادتهم)، من دون استمرار النمو النفسي، أو ممارسة السلوك، أو ظهور النشاط بشكل طبيعي في مواقف الحياة العادية، تلك الظروف الإعاقية التي تؤثر سلبياً على اكتسابهم للسمات والمهارات الشخصية جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، ووجدانياً، ويحتاجون إلى المساعدة الإنسانية التكاملية المتخصصة من خلال تعظيم عمل ما تبقى لديهم من إمكانات قابلة للتعلم والتدريب، وصولاً إلى أقصى طاقة ممكنة يملكونها في الحاضر والمستقبل (**طلبة، ٢٠٠٤م: ٣٧**).

والأطفال المعاقون هم الأطفال الذين يقعون تحت أي فئة من الفئات الآتية:

١ - أطفال لديهم نواحي قصور جسمي أو نواحي قصور صحي أخرى.

٢ - أطفال لديهم قصور بصري، أو عمى.

٣ - أطفال لديهم قصور سمعي، أو صمم.

٤ - أطفال لديهم تخلف عقلي.

٥ - أطفال لديهم صعوبات تعلُّم.

٦ - أطفال لديهم صعوبات لغوية وصعوبات في التواصل والاتصال.

٧ - أطفال لديهم اضطرابات سلوكية، أو اضطرابات انفعالية شديدة.

٨ - أطفال متعددو نواحي العجز.

الدراسات السابقة:

(١) **دراسة بعنوان: "أثر الدمج على الجانب اللغوي والسلوك التكيفي لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"(الخشرمي، ١٩٩٥م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على تأثير الدمج في الجانب اللغوي ومفهوم الذات والسلوك التكيفي على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة البسيطة، حيث اختارت (٣٩) طفلاً من ذوي الحاجات الخاصة البسيطة من أطفال مؤسسات التربية الخاصة المعزولين في رياض أطفال خاصة بهم، وأطفال في رياض أطفال تطبق نظام الدمج وقامت بتوزيعهم على أربع مجموعات: (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسُّن ملحوظ في كل من المهارات اللغوية والسلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى أطفال الدمج، بينما كان التحسُّن طفيفاً لدى أطفال العزل.

(٢) دراسة بعنوان: "دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية" (خضر، ١٩٩٥م):

أجريت هذه الدراسة للتعرُّف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال المعاقين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج، وذلك من خلال استجابات (١٨) فتاة معاقة عقلياً، و(٣١) فتاة عادية بالصف الأول الإعدادي.

وأشارت النتائج إلى اتجاهات مقبولة وإيجابية لدى أغلب الأطفال سواء المعاقين عقلياً، أو العاديين.

(٣) دراسة بعنوان: "دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية (كاشف، محمد ، ١٩٩٨م):

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مدى نجاح، أو فشل تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية، والكشف عن النواحي الإيجابية والسلبية للتجربة.

وتكونت عيِّنة الدراسة من (٧٦) أباً من آباء الأطفال العاديين، ومن (٧٥) أباً من آباء الأطفال المعاقين، ومن (٨٣) طفلاً من الأطفال العاديين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، ومن (٧١) معلماً من القائمين على العملية التعليمية بالمدارس التي تمت بها التجربة.

واتضح من نتائج الدراسة أن الدمج الموجود بالفعل هو دمج جزئي لا يتعدى وجود المعاقين مع العاديين في المدرسة نفسها مع الفصل التام بينهما في الدروس والأنشطة، بالإضافة إلى عدم موافقة آباء الأطفال العاديين على وجود الأطفال المعاقين مع أبنائهم في المدرسة، كذلك رفض الأطفال العاديين وجود المعاقين معهم بالمدرسة وتفضيلهم لفكرة عزل المعاق بعيداً عنهم.

(٤) دراسة بعنوان: " الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات" (عبد الجبار، ١٩٩٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تقبلاً للدمج في الفصول العادية، وأثر متغيِّرات طبيعة العمل، والعمر، وسنوات الخبرة، ونوعية المؤهل إن كان تربوياً، أو غير تربوي، ونوعية المدرسة إن كانت عادية، أو خاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

واشتملت عيِّنة الدراسة على (٥١٠) من مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية الملحق بها فصول خاصة والمدارس الابتدائية الخاصة التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض، وقد بلغ عدد المديرين (٩٨) مديراً.

ولقد توصل الباحث إلى نتائج، منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين بالنسبة لمتغيِّر طبيعة العمل، وجود فروق ذات

دلالة إحصائية ترجع إلى متغيِّر المؤهل لصالح الذين يحملون مؤهلات تربوية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغيِّر العمر وأثره على اتجاهات أفراد العيِّنة نحو الدمج.

(٥) دراسة بعنوان: " إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع "(الخطيب، ٢٠٠٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع، وتبيَّن أن المعلمين يؤيدون بعض مفاهيم مدرسة الجميع وليس كلها، أنهم يؤيدون بأنها تقلل من التكاليف المادية، كما أنها لا تؤثر سلباً على الطلبة العاديين، في حين أنهم لا يعتقدون أنها ستقود لتطوير علاقات عمل إيجابية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، ويعتقدون أن المعلمين العاديين غير قادرين على تعليم الطلبة المعوقين، والمعلمين العاديين أكثر قبولاً لمدرسة الجميع.

(٦) دراسة بعنوان: "المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعاقين سمعياً بوزارة المعارف "(إبراهيم، ٢٠٠٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على المشكلات الاجتماعية والفنية، والإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعاقين سمعياً بوزارة المعارف.

واشتملت عيِّنة الدراسة على عيِّنة عشوائية لمعرفة المشكلات الاجتماعية والفنية وأيضاً الإدارية، كانت أداة الدراسة استبانة على عيِّنة من المعلمين.

واتضح من نتائج الدراسة عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيق هذا النظام داخل المدرسة، عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية الحالية لتطبيق الدمج، عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج.

(٧) دراسة بعنوان "تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة" (الخطيب، ٢٠٠٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين. ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عيِّنة ضمت (٣٩٠) طالباً وطالبة من الصفين السادس والسابع في أربع مدارس، اثنتان منها تنفذان الدمج، والاثنتان الأخريان لا تنفذان الدمج.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين كان مرتفعاً نسبياً، ولكنه كان أكثر ارتفاعاً وبشكل دال إحصائياً لدى الأطفال الذين تنفذ برامج دمج في مدرستهم.

(٨) دراسة بعنوان: "الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين" (الصباح؛ خميس؛ شيخة؛ عواد؛ سعيد، ٢٠٠٨م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف إلى طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، النوع، التأهيل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس)، كما هدفت إلى تحديد أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج في الصفوف العادية بالإضافة للتعرف إلى مقترحات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية للتغُّلب على الصعوبات التي تواجه الدمج.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية التي تحتوي الصفوف من (١ – ١٠) وتحتوي على مرشد تربوي وطلبة معاقين، حيث تم اختيار عيِّنة ممثلة بلغ حجمها (٣٥٨) من العاملين في هذه المدارس.

ومن أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة عدم وجود إستراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين، عدم ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة المعاقين، عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة خصوصاً عند تقييمهم ووضع الاختبارات التحصيلية، دمج الطلبة المعاقين يساعد على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.

(٩) دراسة بعنوان: "اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر" (الصمادي، ٢٠١٠م):

هدفت هذه الدراسة للتعرُّف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العادين في الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة عرعر، ومن أجل ذلك تم توزيع استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي)، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر.

وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التي تحتويها الاستبانة إلاّ أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين لنا من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، أن قضية الدمج أصبحت من القضايا المهمة في مجال التربية الخاصة، وإذا كانت مهمة للدول المتقدمة، فإنها أكثر أهمية للدول النامية. ولقد لوحظ على الدراسات التي أجريت في هذا المجال عدم تهيئة الطلاب العاديين والمعاقين للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة، عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية الحالية لتطبيق الدمج، عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج. وهذا يدل على وجود مشكلات

تتعلق بقضية الدمج، كما تؤكد معظم الدراسات على نجاح أسلوب الدمج في تحسين مفهوم الذات وتنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية واللغوية لدى الأطفال المعاقين، حيث إن دمج الأطفال المعاقين يساعد على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت قضية الدمج من حيث المفهوم، والمبررات، والإيجابيات، والسلبيات المتعلقة بالدمج، بالإضافة إلى التعرُّف على مشكلات الدمج، والتعرُّف على تجارب بعض الدول المتقدمة في تناولها للدمج.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، هي:

١ - عرض تجارب الدول المتقدمة في قضية الدمج .

٢ - وضع تصور مقترح لنظام الدمج من خلال الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال في ضوء ما يتناسب مع الواقع الحالي .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

١ - بناء الإطار النظري للدراسة الحالية .

٢ - تحليل وبناء التصور المقترح للدراسة الحالية.

خطوات الدراسة:

الخطوة الأولى: مفهوم الدمج، وأنواعه، فلسفته، وشروطه، ومبرراته، وإيجابياته، وسلبياته.

الخطوة الثانية: تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية.

الخطوة الثالثة: تجارب الدمج في بعض الدول الأجنبية.

الخطوة الرابعة: نتائج الدراسة ووضع تصور مقترح والتوصيات.

الدمج: (مفهومه – أنواعه– فلسفته– شروطه – مبرراته–إيجابياته وسلبياته)

يمثل الدمج إحدى الطرق الحديثة التي يتم بها تقديم أفضل الخدمات التربوية التي يحتاجها الدمج، التي تتوافر في أقل البيئات التعليمية تقيُّداً، وقد اهتم المسؤولون في الوقت الحالي بدمج الأطفال المعاقين مع العاديين نتيجة لإدراكهم بأن كثيراً من احتياجاتهم يمكن تحقيقها في المدارس العادية.

أولاً: مفهوم الدمج:

إن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو "أن يشتمل تلقي الطالب تعليمه من فصل دراسي خاص، بينما يشارك في بعض الأنشطة غير الصفية مع طلاب الفصل الدراسي العادي، ويكون معلم التربية الخاصة الذي يحمل شهادة تخصصه في صعوبات التعلم مثلاً المسؤول الأول عن الطالب" (**الروسان، ١٩٩٩م: ٣٧**).

وعملية الدمج هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، فيجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب.

ولتطبيق **عملية الدمج في المدارس** العامة لا بدَّ أن يكون "هناك ترابط وتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة وبين **المتخصصين في التعليم العام، إضافة** إلى توفير الإمكانيات اللازمة لنجاح عملية الدمج" (**سيسالم، ٢٠٠١م : ٨،٧**).

ثانياً :مفهوم الدمج الأكاديمي:

هناك عدة تعريفات للدمج الأكاديمي نذكر منها:

الدمج مفهوم يتضمن مساعدة الأطفال المعوقين على التعايش مع الأطفال العاديين في الصف العادي، في حين يعرف مجلس الأطفال غير العاديين (The Council For Exceptional Children) على أنه مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي، أو في أقل البيئات التربوية تقيُّداً للطفل غير العادي، بحيث يكون الدمج إما بشكل مؤقت، أو بشكل دائم، بشرط توفير عوامل تساعد على إنجاح هذا المفهوم.

وهناك تعريف آخر للدمج يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين بشكل مؤقت، أو دائم، في الصف العادي، في المدرسة العادية، مما يعمل على توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي والاجتماعي، وبحيث يبنى هذا المفهوم على أساس توضيح للشروط التي يتم فيها الدمج وعوامل نجاحه، وخاصة المسؤوليات المترتبة على كل من إداريي ومعلمي المدرسة العادية ومعلمي التربية الخاصة" (**الروسان، ١٩٩٨م: ٢٩**).

فالدمج مفهوم يعكس الالتزام الكامل بتعليم كل طفل وفق أقصى إمكاناته سواء في المدرسة، أو الصف الذي يحضره، ويشمل مفهوم الدمج بهذا المعنى جلب الخدمات التربوية الخاصة للطفل، بدلاً من ذهاب الطفل للحصول على تلك الخدمات، وكذلك أن تتحقيق الفائدة للطفل نفسه من خلال وجوده في الصف العادي، لا أن يكون قادراً على مجاراة الأطفال الآخرين.

ثالثاً: مفهوم الدمج الاجتماعي:

دمج الأفراد غير العاديين في الحياة الاجتماعية،

وتبدو عملية الدمج في مظهرين رئيسيين، هما : "الأول الدمج في مجال العمل، وتوفير الفرص المهنية المناسبة للأفراد غير العاديين للعمل كأفراد منتجين في المجتمع، وقبول ذلك اجتماعياً، ويعرف هذا المفهوم بالدمج في مجال العمل، والثاني دمج الأفراد في مكان السكن والإقامة وخاصة بعد تأهيل الأفراد غير العاديين مهنياً واجتماعياً للعيش بشكل مستقل في الأحياء السكنية والتجمعات السكنية العادية وتقبل ذلك لدى الأفراد العاديين" (الروسان ، ١٩٩٨م : ٣٠).

إن مفهوم الدمج في جوهره اجتماعي أخلاقي ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، ورفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص المعاقين.

أنواع الدمج:

١ - الدمج المكاني : حيث يلتحق الطلبة غير العاديين مع العاديين في البناء المدرسي نفسه، ولكن في صفوف خاصة بهم، أو وحدات صفية خاصة بهم، في الموقع المدرسي نفسه، "ويتلقى الطلبة غير العاديين في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، وذلك وفق جدول زمني لهذه الغاية بحيث يتم انتقال الطلبة بسهولة من وإلى الصفوف الخاصة، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الطلبة العاديين وغير العاديين في المدرسة نفسها" (**الروسان، ١٩٩٩م:٤٠**).

٢ - الدمج الوظيفي : ويتم تحقيق هذا النوع من الدمج، الذي يوصف أحياناً بأنه دمج أكاديمي عندما يقود الدمج الاجتماعي والمكاني للأطفال، حيث ينظم الأطفال غير العاديين بشكل جزئي أو كلي للفصول العادية ويشاركون في كل النشاطات المدرسية.

٣ - الدمج المجتمعي : يقصد به إعطاء المتخلفين والمعاقين الفرصة المناسبة للاندماج في جميع الفعاليات والأنشطة التي تحدث في المجتمع (**نصر الله، ٢٠٠٢م: ٢١٣**).

٤ - الدمج الكلي : ويضم هذا النوع الدمج التعليمي والاجتماعي معاً حيث نقوم بعملية دمج الطلاب المتخلفين في الإطار التعليمي والاجتماعي.

٥ - الدمج المهني : أن هذا النوع يهدف إلى قيام الطالب بتعلُّم قوانين وأنظمة العمل في المهن المختلفة والحياة خارج إطار المدرسة.

فلسفة الدمج:

الدمج هو حالة تهيؤ، أو استعداد عام لدى المهتمين بالمعاقين من المربين والمعلمين والوالدين والعاملين والمجتمع لتوفير تعليم المعاقين داخل البيئة المهيأة لكل المتعلمين الآخرين حيث لا توجد الجدوى من هذا الدمج سواء في المدرسة العادية، أو المنزل العادي، والبيئة المحلية.

ويستند الدمج إلى فلسفة قوامها "البرمجة الفردية"، وهذا يتطلب عدم إقحام الطفل المعاق قسراً

وبدون تمايز في الفصول العادية، وتحديد موقع مناسب في الوضع التربوي الأفضل ملاءمة في فصول عادية لفترة من اليوم، أو لكل اليوم، أو في فصل خاص، أو مدرسة خاصة، وذلك لتلبية حاجاته تحقيقاً للنمو الأمثل. وفيما يلي الأسس التي تستند إليها فلسفة الدمج: (**محمود، د.ت: ١٣**).

١ - ينبغي أن يلقى كل طفل معاق تربية في بيئة أقل تقييدية، حيث يمكن أن تلقى حاجاته إشباعاً ملائماً.

٢ - ينبغي أن يلقى كل طفل معاق تربية مع الأطفال العاديين.

٣ - يتصف الأطفال غير العاديين بتنوع واسع في حاجاتهم الخاصة.

شروط الدمج الناجح:

١ - يجب ألا يقتصر عدد من الأطفال المعاقين المدموجين على طفل واحد، أو اثنان؛ لأن ذلك قد يقود إلى عزلهم ونبذهم.

٢ - يجب أن يعتمد الدمج على مستوى النمو، وليس على العمر الزمني، فذلك يخفف التباين، ويقلل الفروق بينهم.

٣ - مراعاة نواحي القوة والضعف لدى الطفل المراد دمجه.

٤ - تعديل اتجاهات ذوي العلاقة مع الدمج كالأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمين، وغيرهم، بحيث يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج (**أخرس، ٢٠٠٥م: ١٨**).

ومن أجل نجاح عملية الدمج في المدارس العادية يجب أن تتوافر شروط عديدة لكلا الطرفين المدمجين، كذلك للذين سيقومون بدورهم اتجاه الطلاب من مديرين ومعلمين.

مبررات الدمج:

إن عملية دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين أمر بالغ له ما يبرره، ومن أهم هذه المبررات ما يلي:

١ - المبررات الاجتماعية والأخلاقية:

فالدمج يعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأفراد ذوي الفئات الخاصة، ويشجع على قبولهم من الناحية الاجتماعية، ويدل على رقي حضاري أخلاقي.

٢- المبررات القانونية والتشريعية:

فالتشريعات التربوية في معظم دول العالم في الوقت الراهن تنص على حق الطفل المعاق في التعلُّم في البيئة التربوية الأقرب إلى البيئة الطبيعية.

٣- المبررات النفسية التربوية:

إن عملية التفاعل مع الآخرين في ظروف الحياة اليومية متطلب أساسي لا يتحقق إلا من خلال الدمج (**الخطيب، الحديدي، ١٩٩٨م: ٣٤٠**).

إيجابيات الدمج:

١ - يمنح الدمج الأطفال المعاقين فرصاً أكبر لقضاء وقت أطول مع الأقران العاديين.

٢ - يتفاعل الطفل المعاق خلال الدمج ويتعاون مع نماذج عادية من الأقران.

٣ - يستفيد الطفل المعاق من التفاعل القائم مع الأقران العاديين خلال عملية الدمج لتحسين وتطوير سلوكه الاجتماعي ومهاراته اللغوية.

٤ - دمج الأطفال المعاقين في مدارس عادية لا يتطلب تكلفه مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المدارس الخاصة التي قد ترهق ميزانية الدولة.

٥ - يغير الدمج اتجاهات العاملين مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والأقران العاديين خاصة لأولئك الأطفال ذوي الحاجات البسيطة في الصفوف العادية (**الروسان، ١٩٩٩م: ٣٩**).

٦ - يساعد الطفل المعاق على النمو والتطور المناسب أكاديمياً وتعليمياً واجتماعياً وانفعالياً وسلوكياً.

٧ - الدمج الصحيح يساعد الأطفال المعوقين على تحقيق ذاتهم ويزيد دافعيتهم نحو التعلُّم وتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين .

٨ - يعمل على تغيير اتجاهات الناس بصورة عامة واتجاهات الأسرة والمعلمين والطلاب بصورة خاصة وتوقعاتهم بالنسبة للأطفال المعاقين.

٩ - يعمل على مساعدة الأطفال العاديين والمعلمين في المدارس العامة العادية على التعرُّف عن قرب والتعامل المباشر مع الأطفال المعاقين.

١٠- يعمل على خفض الكلفة الاقتصادية التي تتطلبها خدمات التربية الخاصة في المؤسسات الخاصة (**نصر الله، ٢٠٠٢م: ٢١٦**).

سلبيات الدمج:

إن الدمج سلاح ذو حدين، فكما أن له إيجابيات كثيرة، فإن له بعض السلبيات أيضاً وهو قضية جدلية لها ما يساندها، وما يعارضها، ومن هذه السلبيات:

١ - عدم توافر معلمين مؤهلين ومدربين جيداً في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية قد يؤدي إلى فشل برامج الدمج مهما تحققت له من إمكانيات.

٢ - يحتاج الدمج إلى وجود نظام مساند قوي متماسك يمكن المعلمين والإداريين في التعليم الخاص والتعليم العام من الوفاء بالاحتياجات الأساسية للأطفال المعاقين لكي يمارسوا أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية في المدارس العادية بكل فاعلية، وأي فشل، أو خلل في هذا النظام المساند سيؤدي حتماً إلى نتائج تضر جميع الأطفال المعاقين والعاديين، بل إن آثاره السلبية ستمتد إلى المجتمع بوجه عام.

٣ - مباني التعليم العام غير مهيأة لتلك الفئة، مما قد يشكل صعوبات للأطفال المعاقين على ممارسة أنشطتهم العلمية والاجتماعية (**الخميسي، ٢٠١٠م**).

وبالرغم من الفوائد التي يحققها الدمج، إلا أن هناك اتجاهات تعارض فكرة الدمج وترى أن فكرة

الدمج يمكن أن تخلق مشكلات تربوية متعددة، منها:

١ - مشكلة توفير إخصائي التربية الخاصة في المدارس العادية، ويعني ذلك أنه يصعب توفير مدرس التربية الخاصة، وغرفة المصادر والوسائل التربوية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٢ - مشكلة تقبل إدارة المدرسة العادية، والعاملين فيها لفكرة الدمج وخاصة طلبة المدرسة، إذ يمكن أن يعمل تطبيق مبدأ الدمج إلى زيادة الهوة بين الطلبة العاديين، وغير العاديين من حيث صعوبة تقبلهم، والتعاون معهم، والاستهزاء بتصرفاتهم وتقليدها، مما يزيد في إهمال هؤلاء الطلبة غير العاديين.

٣ - مشكلة إيصال المادة الدراسية للطلبة غير العاديين، وذلك بسبب من صعوبة وجود المدرس المساعد.

٤ - مشكلة إعداد الخطط التعليمية والتربوية الفردية للطلبة غير العاديين، لما يعني قلة الاهتمام الفردي بالأطفال الملتحقين ببرامج الدمج.

٥ - مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الأطفال العاديين، وغير العاديين في برامج الدمج، وخاصة حين لا تسمح ظروف الأطفال غير العاديين من المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة: اجتماعية، رياضية، فنية، وغيرها مما يزيد من فرص الإحباط النفسي لدى فئة الأطفال غير العاديين (**الروسان، ١٩٩٨م: ٣٥**).

وبناءً على ما جاء في هذه الأبعاد المختلفة لإيجابيات وسلبيات الدمج نستطيع القول بأن الدمج هو إجراء تربوي متطور للأطفال ذوي الحاجات الخاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار كل العوامل والعناصر المهمة لنجاح تطبيقه، كما أنه من المهم أيضاً دراسة كل الاحتمالات السلبية التي قد تبرز قبل بداية تطبيقه لتجنبها قدر المستطاع، إنْ أمكن (**الخشرمي، ١٤٢١هـ: ٤٨**).

تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية

بدأ تعليم المعاقين بالمملكة العربية السعودية بجهود فردية وأهلية بواسطة نفر قليل من الذين استخدموا طريقة برايل للمكفوفين في فصول ملحقة بكلية اللغة العربية بالرياض، وقد استمرت هذه الجهود حتى عام ١٣٧٦هـ (١٩٥٦م) مع نجاح هؤلاء الأفراد في الحصول علي ترخيص من وزارة المعارف للتدريس وفق هذه الطريقة في فصول مسائية.

واستمر السبق للجهود الفردية في مجال تعليم المعاقين حتى عام ١٣٨٠هـ حينما قامت وزارة المعارف بإنشاء مؤسسة حكومية لتأهيل المكفوفين بالرياض، سمِّيت "معهد النور بالرياض" ولقد توالت جهود الوزارة وذلك بإنشاء إدارة تتولي مسؤوليات التخطيط والإشراف والمتابعة لبرامج تربية وتعليم المعاقين، ثم تحولت هذه الإدارة في عام ١٣٩٢هـ إلى مديرية عامة لبرامج التعليم الخاص تشتمل على ثلاث إدارات

متخصصة، هي: إدارة تعليمك المكفوفين، وإدارة تعليم الصم، وإدارة التربية الفكرية (الحامد، زيادة، العتيبي، متولي، ٢٠٠٢م: ٢٤٢، ٢٤٣).

وقد صدر أول تشريع في عام ١٩٨٧م، حيث سمي القانون الخاص بالمعاقين الذي يعمل به منذ إقراره ونشره في الجريدة الرسمية، وقد استند القانون إلى عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية، التي أهمها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ومنها شموليته لعدد من الأبعاد التربوية والتأهيلية والمهنية، ومراعاته للإعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق المعاقين (**الروسان، ١٩٩٨م: ١١٤**).

ولقد أخذت وزارة التربية والتعليم السعودية على عاتقها تطبيق المادة (٥٤ -٥٧) من مواد سياسة التعليم في المملكة، التي تنص على أن تعليم المتفوقين والمعاقين هو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة، وإيماناً من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في أهمية الدمج كخطوة رائدة في تعليم الأطفال المعاقين، ورداً منهم بأن نسبة هؤلاء الأطفال لا يقل عن ٢٠٪ من تلاميذ المدارس العادية. فقد وظفت هذه الوزارة من ضمن إستراتيجياتها للتربية الخاصة عدداً من المحاور التي تركز على أهمية الدمج كأحد أنماط الخدمة التربوية المهمة والضرورية للعديد من المعاقين (**مجلة المعرفة، ١٩٩٩م**):

١ - تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

• استمرار التوسُّع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدرسة العادية، وهي:

الأول: فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج معاهد التربية الخاصة، مثل فصول الأطفال القابلين للتعلُّم من المعاقين عقلياً، وفصول الأطفال الصم.
الثاني: فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج المدارس العادية، مثل فصول الأطفال ضعاف السمع.

• التوظيف والاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة، مثل استخدام برامج غرف المصادر، وبرامج المعلِّم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة، وذلك لتحقيق مطلبين تربويين أساسيين:

الأول: إيصال خدمات التربية الخاصة لأولئك الأطفال غير العاديين الذين يلتحقون بالمدارس العادية ويستفيدون من خدماتها التربوية، مثل فئة الموهوبين، ذوي صعوبات التعلُّم، المعوقين جسمياً وحركياً، ضعاف البصر ، المضطربين تواصلياً.

الثاني: تقديم خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية لبعض الفئات التي تدرس – تقليديا في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الملحقة في المدارس العادية، مثل فئة المكفوفين، وفئة ضعاف السمع.

٢ – توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة، حيث تضطلع بمهام وأدوار أخرى إضافية مستقبلية منها (**كوافحة، وعصام، ٢٠٠٧م**):

- استحداث برامج متخصصة في هذه المعاهد لرعاية وتربية الأطفال متعددي الإعاقة، وغيرهم من الذين يصعب على المدارس العادية استيعابهم.
- إضافة مهام جديدة إلى هذه المعاهد، مثل أن تكون مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات، أو المعلومات، أو الأساليب والوسائل والمواد والأدوات التعليمية لتمكين هذه البرامج من أداء أدوارها على أكمل وجه.
- تفعيل دور هذه المعاهد لتكون مراكز تدريب يتم من خلالها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والمشرفين التربويين والإداريين الذين هم على رأس العمل.
- تنمية الكوادر في معاهد وبرامج التربية الخاصة عن طريق استقطاب الكفاءات المتميزة من الخريجين الجُدد، وإقامة الدورات التدريبية للقائمين على رأس العمل.
- تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية.
- تطوير التقنية الحديثة لخدمة الفئات الخاصة مثل استخدام أجهزة الإبصار والسمع والحركة.
- تطوير الهيكل التنظيمي للأمانة العامة للتربية الخاصة واستحداث إدارات جديدة.
- التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة داخل السعودية وخارجها.

وقد وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة مجموعة من الضوابط لتطبيق أسلوب الدمج منها إيجابية الاتجاهات التربوية لإدارة المدرسة والمعلمين نحو تطبيق البرنامج، وألا تزيد كثافة الفصل في المدرسة المزمع الدمج فيها على (٢٥) طالباً، ووجود نظام مساند تقدم من خلاله خدمات التربية الخاصة، كما حددت مجموعة من الإجراءات الأولية الضرورية لتنفيذ عملية الدمج، منها عقد دورات تأهيلية قصيرة للمعلمين عن مفهوم الدمج وأهدافه ونظامه ومتطلباته بقصد تغيير اتجاهاتهم نحو المعاقين وإمكانية دمجهم (**الخميسي، ٢٠١٠م**).

ويتم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين (**الموسى، ١٩٩٩م**):

١ – طريقة الدمج الجزئي المتمثلة في إلحاق الأطفال المعاقين بفصل خاص بهم في المدرسة العادية، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم بعضاً في ذلك الفصل، مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية، والأنشطة غير الصفية، وفي مرافق المدرسة، وبرامج الفصول الخاصة تنقسم إلى:

- فصول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة، مثل فصول الأطفال القابلين للتعلُّم من المتخلفين عقلياً وفصول الأطفال الصم.

- فصول تطبق المناهج العادية، مثل فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع.

٢ - طريقة الدمج الكلي التي تتم عن طريق استخدام الأساليب الحديثة، مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة (**الموسى، ١٩٩٩م**):

- **برنامج غرفة المصادر**: وهو أحد الأساليب التي بواسطتها تتم عملية دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، ويتضمن على الركائز الآتية (**الحمدان، السرطاوي، ١٩٨٧م**):

أ - تخصيص غرفة في المدرسة العادية تكون ذات مستلزمات مكانية وتجهيزية وبشرية تحددها طبيعة خصائص واحتياجات الفئات المستهدفة.

ب - إبقاء الأطفال غير العاديين في الصفوف الدراسية بالمدرسة العادية مع أقرانهم العاديين إن كانوا من الفئات الموجودة أصلاً بالمدارس العادية، أو إلحاقهم بالصفوف الدراسية بالمدرسة العادية مع أقرانهم العاديين إن كانوا من الفئات التي كانت تدرس تقليدياً بمعاهد التربية الخاصة، أو الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

ج - يتحتم على الأطفال غير العاديين أن يقضوا على الأقل ٥٠٪ من يومهم المدرسي في الصفوف الدراسية مع أقرانهم العاديين.

د - يتردد الأطفال غير العاديين على غرفة المصادر للاستفادة من خدماتها حسب جدول تحدده متغيرات أهمها حاجة الطفل إلى خدمات التربية الخاصة، طبيعة عوق الطفل، شدة عوق الطفل، الصف الدراسي الذي يدرس فيه الطفل.

- برنامج المعلم المتجول: هو أحد الأساليب التي بواسطتها تتم عملية دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، وهو مفهوم تربوي يتضمن الركائز الرئيسة الآتية:

أ - تسجيل الأطفال غير العاديين في أقرب المدارس العادية إلى منازلهم، أو إبقائهم فيها إن كانوا مسجلين بها فعلاً.

ب - يتحتم على الأطفال غير العاديين أن يقضوا معظم يومهم المدرسي في الصفوف الدراسية مع أقرانهم العاديين.

ج - يقوم معلِّم متخصص في التربية الخاصة بالتجول في المدارس العادية التي يوجد بها الأطفال غير العاديين بغرض تقديم خدمات التربية الخاصة، وذلك وفقاً لجدول تحدده متغيرات أهمها: عدد الأطفال الذين يتكون منهم عبؤه التدريسي، طبيعة احتياجات أولئك الأطفال، عدد المدارس التي يزورها، طول المسافة التي يقطعها.

- برنامج المعلم المستشار: وهو مفهوم تربوي تقوم فكرته على الاستفادة من خدمات معلم متخصص في التربية الخاصة، يقوم بزيارة ميدانية للمدارس العادية التي يوجد بها أطفال غير عاديين، شأنه في ذلك شأن المعلم المتجول، بغرض تقديم خدمات التربية الخاصة التي تتمثل في النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية حول كيفية التعامل مع الأطفال غير العاديين.

- برنامج المتابعة في التربية الخاصة: وهي برامج موجودة لدى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم "لمتابعة بعض الأطفال المعاقين كضعاف البصر والمعاقين جسمياً وحركياً في مدارس التعليم العام" (**المغلوث، ١٤١٩هـ: ٤٧**).

إن نظرة سريعة في تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، تظهر بكل وضوح أن المملكة العربية السعودية قد حققت مكاسب تربوية عظيمة للأطفال المعاقين، حيث اهتمت المملكة العربية السعودية بأسلوب الدمج في المدارس العادية نتيجة لإدراكها بأن كثيراً من حاجات الأطفال المعاقين يمكن تحقيقها في المدارس العادية، كما أحدث أسلوب الدمج لما له من أهمية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية، فمن حيث التطور الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة، كما ارتفع عدد طلاب هذه المعاهد والبرامج، أما التطور النوعي فيتمثل في انتشار برامج التربية الخاصة لتشمل المدن الأقل كثافة والقرى، بالإضافة إلى استحداث برامج جديدة لاستيعاب فئات أخرى من الأطفال المعاقين كمرضى السكر، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلُّم، والتوحديين، ومتعددي العوق.

تجارب الدمج في الدول الأجنبية

الطفل نواة المجتمع ومستقبله، يزيدنا تعلقاً به حاجته إلينا، ويتعاظم هذا الشعور كما يتعاظم تحمسنا للقيام بالمسؤولية تجاهه خاصة إذا كان هذا الطفل معاقاً.

ولقد سبقتنا الدول المتقدمة في مجال رعاية المعاقين بتقديم التشريعات والقوانين والبرامج التربوية والنفسية والاجتماعية الخاصة بالمعاق، سواء كانت هذه البرامج تقدم للأسرة، أو للطفل نفسه، أو للقائمين على تعليمه (**كاشف، ١٩٩٣م: ١٤٣**).

وفي الدول المتقدمة، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وإيطاليا، اعتمد الدمج على التخطيط العلمي السليم والدعم القوي من قبل العديد من أجهزة هذه الدول كالمؤسسات العلمية، ووسائل الإعلام، ومراكز البحوث .

تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكالها المختلفة، وخاصة في عام ١٩٧٥م عندما أصدر الكونجرس

الأمريكي قانون (١٤٢/٩٤) المعروف باسم التربية لكل الأطفال المعوقين The Education for All Handicapped Children Act وتعديلاته، حيث أصبح يعرف باسم قانون التربية لكل الأطفال، حيث "نادت تلك القوانين بضرورة توفير الفرص التربوية لكل طفل من الأطفال غير العاديين، واشترطت حصول مراكز التربية الخاصة على دعم الولاية والحكومة الفدرالية على الدعم المالي لها بضرورة توفير تلك الفرص التربوية المناسبة، وفي أقل البيئات التربوية تقييداً، والمعروف باسم التربية لكل الأطفال" (**الروسان، ١٩٩٨م : ١٣، ١٤**)، وهو يدعو في الأصل إلى "التعليم بالنسبة للأطفال المعاقين، ولقد أثر هذا القانون في كل مدرسة في الدولة، وكذلك منذ عمل على تغير لأدوار معروفة لمعلمي المدارس العادية، ومعلمي التربية الخاصة، وكذلك التأثير على القائمين على إدارة المدرسة والآباء وآخرين كثيرين ممن لهم صلة بالعملية التعليمية" (Heward&Orlansky,1992:pp42-43).

ويهدف القانون العام رقم (١٤٢/٩٤) لسنة ١٩٧٥م إلى ما يلي:

١ - ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعاقين الذين يحتاجون إلى تلك البرامج.

٢ - ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للأطفال والشباب المعاقين.

٣ - ضمان إدارة برامج التربية الخاصة في كل الولايات المتحدة الأمريكية.

٤ - دعم برامج التربية الخاصة من قبل الولاية والحكومة الفيدرالية (**الروسان، ١٩٩٨م: ٩٦**).

وأصبح بمقتضى القانون (١٤٢/٩٤) لسنة ١٩٧٥م يتلقى الأطفال المعاقين تربية عمومية مجانية ملائمة في وسط تربوي أقل تقييداً، أو تحديداً ممكناً.

ولكن هذا لا يعنى أنه ينبغي للأطفال المعاقين أن يدمجوا كلهم ويلحقوا بمدارس عادية، كما أنه لا يعنى التخلي عن التعليم في مدرسة داخلية متخصصة، ولكن ما يصرح به القانون هو أن الهدف الأساسي يجب أن يكون مدرسة المعاقين في الحدود التي تسمح بها الظروف (**الزهيري، ١٩٩٨م: ٦٠**) .

وتخدم المدارس العامة "حوالي ٦٪ من التلاميذ في جميع أنحاء الولايات الذين يعانون من التأخر العقلي في فصول نظامية، و٢٢٪ من التلاميذ الذين يتلقون خدمات تعليمية في غرف المصادر، حيث يقضى التلميذ جزءاً من يومه الدراسي في فصل نظامي، وجزءاً آخر في فصل خاص، ٢٧٪ من التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عقلية يتلقون الخدمة التعليمية في بيئات أكثر تقييداً في فصول منفصلة" **١٩٩٧**: p. 2 National Information Center on Deafness"، و ١٠٪ منهم يتلقون الخدمات في مدارس خاصة. ويوجد أكثر من ٢٠ مليون طفل، أي حوالي ٥٠٪ من العدد الإجمالي للتلاميذ في كل فئات الإعاقة في المدارس العامة، وهم مصنفون كتلاميذ يعانون من مشكلات تعلُّم.

وتتمثل فلسفة وأهداف المدارس العامة بولاية نيويورك في توفير برنامج تعليمي مناسب في البيئة الأقل حدوداً لجميع الطلاب المعاقين، الذين هم في حاجة إلى خدمات تعليمية خاصة. وخدمات التربية الخاصة المناسبة للتلاميذ الذين لديهم حالات إعاقة يمكن أن تنجز عن طريق العمل مع أولياء الأمور والآباء ومشاركة الوالدين في خطة الدراسة والمشاركة في أوجه تخطيطها، ولكي يحصل التلاميذ على خدمات التربية الخاصة يشترط موافقة الوالدين (**نجدي، ١٩٩٤م**).

وفي ولاية كولومبيا فيجب أن يتعلَّم كل الأطفال المعاقين في المدارس العادية، حيث يتيح مثل هذا التطبيق لفكرة الدمج توفير الفرص التربوية للأطفال المعاقين، حيث لا يتلقى ٥٠٪ منهم التعليم المناسب، في حين أن فكرة الدمج توفر فرص التعليم لثلاثة ملايين ونصف من الأطفال المعاقين، حيث يبلغ عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية سبعة ملايين طفل، وتعتبر "تجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة الدمج للأطفال المعاقين حركياً، حيث صممت هذه المدرسة لتطبيق فكرة دمج الأطفال المعاقين حركياً مع العاديين، إذ التحق بهذه المدرسة (٣٣٠) طالباً من العاديين، و(٩٦) من المعاقين حركياً، ويشرف عليهم عشرة مدرسين للطلبة العاديين، وثمانية مدرسين للمعاقين حركياً، وقد توافرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح فكرة الدمج، مثل أجهزة خاصة بالمفاصل، ممرات مشي وغيرها" (**الروسان، ١٩٩٨م: ٤١**).

تجربة الدمج في إنجلترا:

تعتبر إنجلترا من الدول السباقة في إصدار التشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين، ومنذ صدور قانون التعليم العام لسنة ١٨٩٩م تم التصديق على توفير فصول، أو أحد مدارس خاصة للأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي، وبعد (١٥) سنة، صدر قانون التعليم الابتدائي للأطفال الصرعى، وذوي الخلل العقلي لسنة ١٩١٤م، وبموجبه فرض على السلطات التعليمية المحلية توفير خدمات ملائمة للأطفال الذين يعانون من خلل عقلي ويتجاوزون سن السبع سنوات.

ومع صدور قانون التعليم العام سنة ١٩٤٤م تم إلزام سلطات التعليم المحلية بتوفير التعليم للأطفال من مختلف الأعمار والقدرات والاستعدادات، وتوفير الخدمات التعليمية الخاصة للأطفال ذوى الإعاقات البدنية، أو العقلية سواء في المدارس الخاصة، أو في أنواع أخرى من المدارس.

والمبدأ العام في تعليم هؤلاء الأطفال هو تجنب عزلهم بقدر المستطاع، ويتم تعليم هؤلاء الأطفال كالآتي (**جمعة، ١٩٧٩م: ٢٢١**):

- يلتحق بعض الأطفال المعاقين بالفصول العادية، حيث التدريس العادي مع اهتمام كبير بالدروس التكميلية.
- البعض الآخر يلتحق بفصول خاصة كضعاف البصر، وضعاف السمع، والمعاقين بدنياً، وسيئ التوافق الاجتماعي .

- توجد فصول خاصة لكل فئة كفصول للمكفوفين، والصم .

- بعض المستشفيات معدة كمدارس خاصة للمعاقين.

- توجد معاهد تديرها هيئات مختلفة تعطي تدريباً مهنياً للتلاميذ المعاقين ابتداءً من سن (١٦) سنة، وتقدم الحكومة مساعدات لها.

إن الهدف من تعليم المعاقين هو مساعدتهم على النمو حتى الوصول إلى مرحلة الإنتاج، أو حتى يصبح الطفل فرداً منتجاً فعالاً إلى أقصى درجة ممكنة.

وأشارت المادة رقم (١٠) من قانون التربية البريطاني ١٩٧٦م إلى ضرورة تعليم الأطفال المعاقين في بريطانيا وويلز في المدارس العادية، بحيث يتم دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية.

وفى عام ١٩٧٨م نشر تقرير في إنجلترا عرف باسم " تقرير وارنوك" (The Warnock Report, 1978)، وأشار التقرير إلى أن خمس، أو سدس الأطفال في بريطانيا يعانون من مشكلات تربوية مما يستدعي حاجة هؤلاء الأطفال إلى نوعٍ ما من خدمات التربية الخاصة، والخدمات التي يمكن أن تقدمها التربية الخاصة لأصحاب هذه الإعاقات، تشتمل على عدة أشكال، مثل: المدارس الخاصة، فصول أو وحدات خاصة داخلية، في المستشفيات أو حتى في منازل الأطفال أنفسهم. بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية (عبود؛ ضحاوى؛ سلامة؛ بكر، ٢٠٠٠م).

ولقد أشارت لجنة وارنوك (WarnockCommittee) في تحديدها للمعاقين على المستوى القومي إلى أن هناك حوالي ٢٠٪ من التلاميذ في حاجة إلى تعليم خاص في بعض الوقت خلال حياتهم الدراسية، وأن هذه النسبة تتفاوت من منطقةٍ إلى أخرى، ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى. وأشار التقرير إلى ضرورة استخدام مصطلح صعوبات التعلُّم للدلالة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. كما تضمن التقرير بعض التغيُّرات في التعليم المدرسي للمعاقين، حيث ركز التقرير على حاجات الأطفال المعاقين الخاصة، وضرورة دمجهم في المدرسة العادية كلما كان ذلك ممكناً حسب حاجاتهم التربوية.

كما أشار التقرير إلى ضرورة وجود ثلاثة أشكال من الدمج، هي: الدمج المكاني Locational Integration، حيث يتم فتح الصفوف الخاصة في المدرسة العادية، أو حين تشترك المدرسة العادية مع مدرسة التربية الخاصة في المكان والمبنى نفسيهما، والدمج الاجتماعي (Social Integration)، حيث يشارك الأطفال المعاقون الأطفال العاديين في النشاطات الاجتماعية، فيتقبل الأطفال الأقل عمراً الفروق الفردية بينهم أكثر من الأطفال الأكبر عمراً، والدمج الوظيفي Functional Integration، حيث يشارك الأطفال العاديون، الأطفال غير العاديين، في النشاطات الاجتماعية والأكاديمية.

وركز التقرير على ضرورة الإبقاء على المدارس الخاصة لحالات معينة من الأطفال المعاقين، وهي فئات

الأطفال شديدي الإعاقة، وفئة الأطفال من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وفئة الأطفال متعددي الإعاقة.

كما أشار التقرير إلى ضرورة فتح مراكز مصادر التعلُّم في المدرسة العادية التي يستفيد منها معلمو الصفوف الخاصة، بحيث تتضمن تلك المراكز (غرف المصادر Resource Rooms) المواد والأدوات الخاصة واللازمة للمعلم.

لقد أقر تقرير وارنوك Warnock Report (1978) أن أهداف التعليم هي الأهداف نفسها لكل الأطفال، وتنحصر تلك الأهداف في الآتي:

١ - توسيع معلومات وخبرة وإدراك الطفل، وتنمية القيم الأخلاقية والقدرة على الاستمتاع لديه.

٢ - تمكين الطفل من مجابهة الحياة بعد التعليم الرسمي كعضو فعَّال مسؤول في المجتمع يتمتع بأقصى قدر من الاستقلالية، وإعداده لمهنةٍ ما، وإتاحة الفرصة لتعلُّم بعض الأنشطة لشغل وقت فراغه وتمكينه من الحياة باستقلالية داخل المنزل (Brown 1976: p. 9).

ومن هنا نجد أن أهداف التعلُّم الخاص تتفق مع الأهداف العامة للتعليم، وهي: تنمية الكفاية الشخصية (الثقة بالنفس – الكفاية الاقتصادية – الكفاءة المهنية – استثمار وقت الفراغ – اكتساب المهارات والعادات الأساسية)، وتنمية الكفاءة الاجتماعية (الاتجاهات والقدرات والميول التي تساعد على تكوين علاقات اجتماعية جيدة)، وتنمية المواطنة الصالحة لدى التلميذ من خلال إدراكه لحقوقه وواجباته والامتيازات الممنوحة له في المدرسة والمنزل، وفي العمل والمجتمع.

تجربة الدمج في إيطاليا:

كان التعليم الخاص قبل سنة ١٩٦٠م في إيطاليا مشابهاً للكثير من الدول المجاورة حتى سنة ١٩٦٨م، حيث حدثت ثورة في مفهوم التعليم والصحة في المجتمع الإيطالي، وفي سنة١٩٧١م سمح القانون الأهلي رقم (١١٨) "يحق تعليم المعاق في المدارس النظامية. وفي سنة ١٩٧٧م ظهر القانون الأهلي رقم (٥١٧) حيث وضع بعض الأنظمة التي تحدد عدد الطلبة في كل الفصول الموحدة بحيث لا يزيد طلبتها على (٢٠) طالباً على أن يكون في كل فصل عدد (٢) من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخلال أيام قليلة تم إغلاق جميع المدارس والفصول الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة وتوزيع طلابها على المدارس النظامية (Berrigan,1987).

لقد عملت الحكومة الإيطالية على تطبيق فكرة دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في المدارس العادية شريطة استفادة هؤلاء الأطفال المعاقين من البرامج التربوية في المدارس العادية، واستثنت دمج الفئات التي يصعب أن تستفيد من برامج الدمج وهي فئات الإعاقة العقلية والحركية الشديدة (الروسان، ١٩٩٨م: ٤٦).

النتـــائج والتصـــور المقتـــرح والتوصـــيات والمقترحات:

من خلال عرض الإطار النظري للدراسة، وفي ضوء دراسة الإطار النظري لدمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء التعرُّف على تجارب الدول الأجنبية يقدم الباحث نتائج الدراسة والتصور المقترح والتوصيات والمقترحات في ضوء ما يراه مناسباً على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الدراسة:

١ - الأطفال المعاقون في حاجة لبرامج التدخل المبكر والاكتشاف المبكر، وهذه البرامج تتوافر في مؤسسات تربية وتعليم الأطفال المعاقين في الدول المتقدمة.

٢ - افتقار العديد من الكليات التربوية بالجامعات السعودية إلى أقسام وعيادات ومراكز، تقدم خدمات للطفل العادي وللطفل المعاق وللأسرة.

٣ - وجود نقص في الوسائل التعليمية والتكنولوجية وقلة ارتباط البرامج والأنشطة بالمتغيرات البيئية.

٤ - يعتبر النقص في الكوادر المختصة المدربة في مجال التربية الخاصة واحداً من أهم المشاكل التي تواجه التوسع في الخدمات التعليمية المختلفة للمعاقين.

ثانياً: التصور المقترح:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج قام الباحث بوضع تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه نظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية، حيث ينطلق هذا التصور من خلال تحليل ومناقشة نظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية، مستمداً عناصره من تجارب بعض الدول الأجنبية، كالولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وإيطاليا.

فلسفة وأهداف التصوُّر المقترح:

تعدُّ الفلسفة أساس أي نظام تربوي هادف، فالفلسفة هي مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه، وعلى أساسها نحدد المحتوى التعليمي ونختار خبرات التعليم المناسبة ومواقفها.

أما الفلسفة التي يرى الباحث أن التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية ينبغي أن يرتكز عليها، فهي:

- أن تكون التربية في المؤسسات التعليمية نابعة من الواقع السعودي، ومن قيم هذا الواقع واتجاهاته وتطلعاته.
- أن تقوم على أساس حب الوطن والإيمان بدور الأسرة والبيئة وعلى مبادئ التعاون.
- أن ترى التكامل والشمول في تنمية وتطور الطفل المعاق.
- أن تعمل على ربط الأطفال المعاقين بمحيطهم الاجتماعي والثقافي.
- أن توفر فرصاً متكاملة لجميع الأطفال بغض النظر عن اختلافاتهم الجسمية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

كما تتحدد فلسفة التصور المقترح من خلال:

- أن الوضع الحالي في ظل هيمنة الدول العظمى والتكتلات الاقتصادية والتكنولوجية واهتمامها بالعلماء والباحثين وتكريس جهودهم لخدمة التنمية فرضت الاهتمام بالأطفال المعاقين ورعايتهم لإعداد جيل من العلماء والمفكرين.

- ضرورة اتخاذ التشريعات الكفيلة بالتوسُّع في عدد المدارس لرعاية الأطفال المعاقين، وذلك من خلال اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإلزام المؤسسات والهيئات والشركات بإنشاء المدارس.

ويهدف التصور المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية لنظام نظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق ما يلي:

١ - مساعدة الآباء والأمهات على القيام بأدوارهم الوظيفية تجاه تربية الأطفال المعاقين في الأسرة.

٢ - مساعدة معلمات و معلمي التربية الخاصة بأدوارهن الوظيفية تجاه تربية الأطفال المعاقين في المدارس.

٣ - تقديم بعض الحلول المقترحة والبدائل الممكنة لمواجهة المشكلات والعقبات التي تحول دون اكتشاف ورعاية الأطفال المعاقين في الأسرة ودور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة.

كما يسعى التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق ما يلي:

١ - عرض أهم المنطلقات التي يقوم عليها التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية لمواجهة التحديات الآنية والمستقبلية التي قد تعوق التقدم في دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية.

٢ - تقديم تصور مقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في المستقبل يمكن أن تعمل كمنظومة تربوية جديدة لرعاية وتنمية الطفولة والوالدية في إطار التعاون الوثيق مع الأسرة والجهات التربوية.

منطلقات التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية:

١ - أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في الكشف عن مواهب الأطفال المعاقين، حيث إنها مرحلة تحدد فيها ملامح شخصية الطفل.

٢ - تزايد الاهتمام بالتنمية البشرية في جميع المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء وإعطاء التفوق العلمي والبحثي أهمية خاصة.

متطلبات التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية:

١ - أن تكون الممارسات الإدارية في المدارس على درجة كبيرة من الجودة والتمييز بما يمكن هذه المؤسسات من تحقيق الأهداف المرجوة في إطار ثقافة المجتمع.

٢ - أن تتوافر برامج متكاملة لتربية الأطفال المعاقين في دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس تتصف بالشمول والتوازن والمرونة في علاقاتها بحاجات ومطالب نمو الطفل في مرحلة الطفولة.

٣ - أن يكون اللعب مطلباً حيوياً للطفل المعاق، والعمل على توفير أدواته، أماكنه، أوقاته، وتوجيهاته لممارسته دون إلصاق تهم إضاعة الوقت، وعدم الوفاء باللعب الذي يمثل مرادفاً لحياة الطفل المعاق.

٤ - أن تكون المهارات الدافعية لدى المعلمات، وكذلك معلمي التربية الخاصة فعالة في تأهيل الطفل وجعله قادراً على التطور في النمو الاجتماعي، والأكاديمي، بما يتناسب مع مرحلة العمر التي يمر بها الطفل المعاق.

٥ - أن تسعى معلمات الأطفال، وكذلك أن يسعى معلمو ومعلمات التربية الخاصة نحو التثقيف والتعليم الذاتي في مجال اكتشاف ورعاية الأطفال المعاقين عبر الأنشطة الرسمية والشعبية من ندوات، محاضرات، مكتبات، إذاعة، تليفزيون... إلخ، وصولاً إلى تكوين الوعي التربوي المساند لاكتشاف الموهبة والمدعم لتنمية الأطفال المعاقين.

مبادئ التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين على عدد من المبادئ الأساسية أهمها ما يلي:

١- مبدأ التعميم التدريجي:

يشير هذا المبدأ إلى أن مدارس الدمج ستكون متاحة تدريجياً، ليس هذا فحسب، ولكن هذا التعميم للمدارس هو الحل المناسب لتحقيق ديمقراطية التعليم للطفل المعاق في إطار من المساواة وتكافؤ الفرص التربوية التي يجب أن تتوافر لجميع الأطفال، دون اعتبارات اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، تدعيماً للسلام الاجتماعي، وتجسيداً لانتماء الوطن.

٢- مبدأ الامتداد الوظيفي:

يشير هذا المبدأ إلى توسيع نطاق وظائف مؤسسات الأطفال المعاقين، وامتداد أهدافها لتشمل وظائف وأهدافاً جديدة، حيث يشير هذا المبدأ إلى ضرورة تحويل وجهة المدارس إلى أوضاع تجديدية يمكنها من استغلال طاقاتها المعطلة، وتفعيل إمكاناتها المتوافرة، وإعادة تنظيم مصادرها الحالية بطريقة جديدة. كذلك امتداد وظائف المدارس لتخدم الطفل والأسرة والمجتمع، وهذا يعني اتساع نطاق عملها.

٣- مبدأ الاعتماد المتبادل:

ويشير هذا المبدأ إلى عمل المدارس كمنظومة فرعية ضمن الإطار المجتمعي العام، فمدارس الدمج في المستقبل ليست جزيرة منعزلة عن منظمات المجتمع الأخرى، ولكنها مرتبطة بها معتمدة عليها في تكامل العمل التربوي الموجه للطفل المعاق، حيث ستعتمد مدارس الدمج على برامج المشاركة الوالدية، ومجالس الآباء والأمهات في تحقيق كثير من برامجها وأنشطتها

التربوية ، كما تعتمد على سياسة تربوية مستقرة وتمويل كافٍ يتناسب مع أهميتها وضرورتها للأسرة والمجتمع ، كما أن المجتمع يعتمد على كل من الأسرة ومدارس الدمج في تكوين أساس التنمية البشرية.

٤– مبدأ الكلية:

يشير هذا المبدأ إلى أن مدارس الدمج تعمل كمنظومة كلية ضمن إطارها التربوي الخاص من خلال مبدأ الكلية والشمول ، فهي تهدف إلى المساعدة على تحقيق جوانب نمو الأطفال وجدانياً ، واجتماعياً ، ونفسياً ، وتربوياً وتمكينه من تحقيق ذواتهم كأطفال يعيشون طفولتهم بكل امتلاء ، ويضاف إلى كلية التعامل مع الأطفال كلية التعامل مع الأسرة ، فهناك برامج التربية الأبوية ، وكذلك برامج المشاركة الأبوية حتى يتكون منظور كلي ، ورؤية أشمل لتربية الطفل بين الأسرة ومدارس الدمج.

٥– مبدأ تكافؤ الفرص:

إن توفير بيئة تربوية خاصة لرعاية الأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال المعاقين بصفة خاصة يتفق تماماً مع مبدأ تكافؤ الفرص التربوية ، الذي يقوم على إعطاء كل شخص من الفرص بما يتناسب مع قدراته واستعداداته حتى يحقق أقصى طاقة ممكنة له دون إعاقات اقتصادية ، اجتماعية ، ثقافية... إلخ .

٦– مبدأ الإدارة بروح الفريق:

يشير مبدأ الإدارة بروح الفريق في مدارس الدمج إلى إنسانية العملية التعليمية والإدارية في نظام هذه المؤسسات بلا معوقات بيروقراطية ، بدايةً من تحديد الأهداف والسياسات ، جودة التنظيم وتقسيم العمل ، تخطيط ووضع البرامج ، تنظيم العلاقات الوظيفية ، تحقيق الرقابة ، تحديد المسؤوليات والسلطات ، تحديد طرق وإجراءات العمل ، توفير الكوادر ومراعاة وحدة القيادة ، تفويض السلطة في بعض المهام ، وتوفير الإمكانات المادية ، والبشرية ، والفنية.

ويدور التصور المقترح لنظام دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء ما يلي:

١– أساليب اكتشاف الأطفال المعاقين:

حيث نوصي بما يلي:

- التوسُّع في تكوين وتدريب فرق العمل المتكاملة من التخصصات المختلفة للقيام بمهمة التقييم الشامل والاكتشاف المبكر للمعاقين في مراكز رعاية الطفولة ودور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية.
- قيام كليات التربية بتدريب المعلمين والإخصائيين بالمدارس على تصميم وتنفيذ الأنشطة التي من شأنها المساعدة على اكتشاف المعاقين والتعرف عليهم.
- الأخذ بأسلوب البطاقة المدرسية المصاحبة للطفل منذ بدايات تعليمه للاسترشاد بها في مراحل تعليمه بدءاً من رياض الأطفال ، وذلك لتسهيل الكشف عن المعاقين.

٢- الإدارة:

بوسع مديري التعليم ونظار المدارس أن يؤدوا دوراً رئيسياً في جعل المدرسة أكثر استجابة للأطفال المعاقين، وينبغي دعوة هؤلاء إلى تطوير إجراءات أكثر مرونة، وإعادة توزيع الموارد التعليمية، وتنويع خيارات التعلُّم، وتعبئة مساعدة الطفل للطفل، ومساندة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، وتوثيق العلاقات مع الآباء وأعضاء المجتمع المحلي، ويتوقف نجاح الإدارة على المشاركة النشطة والمبدعة من جانب المعلمين والموظفين، وعلى إقامة تعاون فعَّال، وإرسال أسس العمل الجماعي في سبيل تلبية احتياجات الأطفال.

ولذلك نوصي بما يلي:

- ينبغي أن نعترف بمبدأ تكافؤ الفرص أمام الأطفال والنشء والكبار المعاقين للحصول على التعليم الابتدائي والثانوي والعالي المقدم بقدر الإمكان في أجواء متكاملة.

- ينبغي للسياسات التربوية أن تراعي كل المراعاة الفروق الفردية وتباين الأوضاع. من ذلك مثلاً أنه ينبغي الاعتراف بأهمية لغة الإشارة كوسيلة للتخاطب بين الصم، ومن ثم اتخاذ التدابير التي تكفل لجميع الصم فرص التعلُّم بلغة الإشارة الوطنية، وبالنظر إلى احتياجات التخاطب التي ينفرد بها الصم والمكفوفون الصم، فقد يكون من الأنسب تعليمهم في مدارس خاصة، أو في صفوف ووحدات خاصة في مدارس عادية.

وعن سياسة القيد والقبول يوصى الباحث بما يلي :

أولاً: القيد والقبول:

- أن يطبق مبدأ تكافؤ الفرص في القبول.
- ألا تحدد سن قبول الطفل المعاق باليوم والشهر والسنة.
- أن يصنف الأطفال في القبول إلى مجموعات تبعاً لأعمارهم، وحسب نوع الإعاقة، وحسب اختبارات قدراتهم مع مراعاة الفروق الفردية.
- **أن يقبل الطفل المعاق في المؤسسات التعليمية بعد تقديم المستندات الآتية:**

١ - شهادة ميلاد رسمية تثبت عمره.

٢ - شهادة صحية تثبت خلوه من الأمراض المعدية، إضافة إلى حصوله على التطعيمات واللقاحات.

٣ - استمارة معبأة من قبل ولي أمر الطفل المعاق وموقعه تحتوي على معلومات عن الطفل والأسرة.

٤ - أن يتسم اليوم الدراسي بالمرونة بحيث يستوعب الأطفال في أوقات متباينة ومختلفة في النهار وفقاً لحاجاتهم العملية ومتطلباتهم.

ثانياً: الاستيعاب:

- ضرورة إيجاد قاعات لأنشطتهم متعددة الاستخدامات للأطفال.
- ضرورة وجود أكثر من معلمة في القاعة الواحدة توجه الأطفال وترشدهم في استعمالات

النشاطات المختلفة، بحيث لا يزيد عدد الأطفال على ثلاثة أطفال لكلِّ معلمة.

٣- البرامج والأنشطة:

يجب مراعاة ما يلي في تصميم البرامج والأنشطة للأطفال المعاقين:

١ - توفير عنصر النجاح في النشاط، أو المهمة يكسب الطفل المعاق نجاحاً إيجابياً، ويشعر المعلم بالنجاح في مهمته.

٢ - ربط مقررات النشاط بالأهداف العامة للتعليم، وهي انتقال أثر التدريب للحياة الواقعية.

٣ - يراعى في تصميم الأنشطة السهولة والوضوح، ويحتاج ذلك إلى أكبر قدر من العناصر المألوفة للطفل.

٤ - يفضل اختصار زمن وحدة النشاط بحيث لا تتجاوز (١٠ - ١٥ دقيقة) بما يضمن اندماج الأطفال في النشاط نفسه، وذلك بعيداً عن المشتتات غير المرتبطة بالنشاط.

٥ - مراعاة أن يكون النشاط يتسم بنوع من الجو الترويحي المبهج الفعال والإيجابي.

٦ - يجب تأكيد الأنشطة موضع اهتمام الأطفال المعاقين، مع مراعاة الاهتمام بالحالات الفردية.

لكل برنامج أهدافه العامة والخاصة المحققة لاحتياجات الأطفال في مرحلة عمرية معينة، ولمطالب الأسرة في ظل قيم المجتمع ومبادئه وتطلعاته لمستقبل أفضل لأبنائه. فالمطلوب إذاً، ليس برنامجاً موحداً يسير عليه جميع الأطفال، بل برامج متنوعة ومتوافقة مع الإطار الجغرافي والاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه عمليات التعليم والتعلُّم، دون إغفال الاحتياجات الخاصة للأطفال، والظروف التي تعمل في ظلها معلمات الروضة، وكذلك معلمو ومعلمات التربية الخاصة، ومن ثم يجب مراعاة الآتي:

- صياغة الأهداف التعليمية، التي يعتمد فيها على جوانب الضعف لدى الطفل المعاق حيث تكون مرتبطة وظيفياً بحياة الطفل والبيئة التي يعيش فيها، مع محاولة إيجاد البدائل المناسبة لرعاية جوانب الضعف لدى الطفل المعاق.
- وضع الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية للطفل، التي تساعد على اختيار وتحديد أفضل طريقة لتطبيق وتدريس هذه الأهداف.
- مراعاة الفروق الفردية في تعليم الأطفال من خلال تكييف المنهج حسب القدرات والاستعدادات الخاصة لكل طفل.
- أن تراعي البرامج والأنشطة إكساب الطفل القيم والفضائل والعادات الطيبة.
- أن تتضمن المناهج أنشطة خاصة بالإثراء في مجال مهاراتهم وقدراتهم.
- توفير العدد الكافي من القصص والمجلات المصورة المناسبة للأطفال كلٌّ حسب إعاقته مع توافر

كتب مخصصة للأطفال المعاقين بصرياً بطريقة برايل وقصص ومجلات مجسمة.

- الإكثار من استخدام وسائل الإيضاح والنماذج المجسمة في الأنشطة العقلية، واستخدام التسجيلات الصوتية في تعليم الأطفال المعاقين بصرياً.

- تصميم برامج متنوعة لتلائم الاختلافات بين الأطفال في نوع الإعاقة مع مراعاة أن ترتبط بواقع الطفل، وتتصل بحياته اليومية، وتقديم كتب ومجلات وبطاقات مختلفة خارج البرامج بطريقة برايل، وذلك بالنسبة للأطفال المعاقين بصرياً.

- الإكثار من الرحلات للأطفال المعاقين لزيادة التقارب بينهم وبين غيرهم من الأطفال العاديين.

- ينبغي مواءمة المناهج الدراسية لاحتياجات الأطفال وليس العكس، وعلى ذلك ينبغي للمدارس أن تتيح في إطار المنهج الدراسي فرصاً تمكن الأطفال ذوي القدرات والاهتمامات المختلفة من الانتفاع به.

- ينبغي أن يتلقى الأطفال المعاقون دعماً تعليمياً إضافياً في إطار المنهج الدراسي العادي، لا أن يدرس لهم منهج آخر، إذ إن المبدأ العام هو تزويد جميع الأطفال بالتعليم نفسه مع تقديم مساعدة ومساندة إضافيتين لمن يحتاجها من الأطفال.

٤– البيئة التعليمية:

البيئة التعليمية يجب أن يتوافر فيها شرطان أساسيان (**سليمان: ١٩٨٩م، ص ٧**):

الشرط الأول: يتعلق بوجود الأمن النفسي، أي شعور الطفل بقيمته الذاتية، وبوجوده في بيئة غير مهددة، وخالية من عناصر الخوف والخطر، ووجود مربٍّ يستطيع أن يقنع الطفل بأن يقدر مشاعره وإنجازاته من وجهة نظر الطفل نفسه، وليس من وجهة نظر الراشد.

الشرط الثاني: ويتعلّق بوجود الحرية الفكرية في بيئة الطفل، بمعنى وجود اتجاه إيجابي نحو الطفل وما يقوم به من إنتاج، مع إعطائه الفرصة الكافية للتفكير، والأخذ بيده نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، دون التدخل المباشر في شؤونه، وكذلك احترام أسئلته، ومواقفه، وأفكاره.

ولطبيعة البيئة التعليمية أثر بالغ الأهمية في نمو الأطفال المعاقين، وتعلُّمهم، وبناءً عليه يجب إجراء تعديلات في مبنى المدرسة والممرات المؤدية إليها لاستيعاب الأطفال المعاقين، ومن أهم هذه التعديلات:

١ - مراعاة زيادة اتساع فتحات الأبواب، كما يفضَّل استخدام الأبواب التي تفتح على اتجاهين.

٢ - يراعى استخدام الأبواب التي تفتح بطريقة آلية، ولا تحتاج لمجهود عضلي لفتحها.

٣ - إضافة لمسات جمالية على جدران غرفة الصف باستخدام الألوان الفاتحة، ولكن بدون مبالغة.

٤ - تصميم لوحات إيضاحية لتعليم الأطفال المفاهيم المختلفة.

٥ - تخصيص مكان معين ومنفصل عن غرفة

الصف لأغراض التدريب على استخدام التواليت، وتغيير ملابس الأطفال.

٦ –مراعاة أن تكون صنابير الشرب في ممرات المدرسة على ارتفاع مناسب.

كما يحتوي التصور المقترح للبيئة التعليمية على ما يلي:

أولاً: ساحات اللعب: يجب أن يتوافر بها:

- أرضية لينة ومغطاة بالرمل، أو صلبة مغطاة بالحشائش.
- ممرات آمنة تيسر انسيابية الحركة بين أدوات اللعب.
- أدوات اللعب سليمة آمنة لا توجد بها حواف حادة، أو بارزة، أو قطع مكسورة.
- دورات مياه، أو مصدر للشرب وغسل الأيدي، وتكون بالقرب من الساحة.

ثانياً: قاعة الصف: يجب أن يتوافر بها:

- مصدر للإضاءة الطبيعية.
- مصدر للإضاءة الصناعية.
- نوافذ للتهوية الطبيعية.
- نوافذ مغطاة بالسلك.
- مساحة القاعة تتناسب مع عدد الأطفال.
- مساحة القاعة تتيح فرصة لتغيير أماكن الأثاث بسهولة.
- مكان لحفظ أدوات الأطفال والحقائب.
- طاولات على شكل حدوة فرس وكراسي مناسبة للأطفال.
- رفوف لحفظ أدوات الأطفال تكون ارتفاعاتها مناسبة لهم.
- أن تزود غرف الدراسة بمرافق صحية.

كما نوصي بما يلي:

- أن يُصمَّم مبنى المدرسة تصميماً يتلاءم مع معطيات العملية التربوية، ويتناسب مع حاجات الطفل المعاق، ويراعَى فيه نوع الإعاقة.
- أن نختار موقع مبنى المدرسة في مكان هادئ آمن بعيد ما أمكن عن مفارق الطرق، ومخاطر الطريق، وحركة المرور.
- أن يكون المبنى جيد التهوية، وأن يتمتع بإضاءة طبيعية ما أمكن، إلى جانب الكهرباء إذا لزم الأمر.
- أن تطلى جدرانه بألوان زاهية تبعث في نفس الطفل البهجة والسرور.

٥– معلم المعاقين وتدريبه:

يعتبر المعلم العنصر الأساسي في نجاح أي برنامج تعليمي، ومهما اقتبسنا المناهج، وتعددت وتطورت كليات التربية، فإن المعلم الممتاز الموهوب هو الذي لديه المقدرة على توصيل المعلومات بسهولة، ونقل المعارف باقتدار، وفتح الآفاق أمام العقول لكي تفكر وتبدع، والمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة، أو حافظ للعلم، وإنما هو موجه للحصول على المزيد

منهما، إنه الذي يضيء القنديل، ويحدِّد المنهج الصحيح، ويضع التلاميذ على بداية الدرب، فهو في الوقت نفسه الذي يستحث قدراتهم لكي تعمل بأقصى طاقتها، ويستثير رغبتهم في التعامل لكي تحقق أعلى مستوياتها.

ويدور التصور المقترح لإعداد معلم المعاقين في الآتي:

أ - بالنسبة لسياسة القبول والاختيار:

- اجتياز الطالب المعلم للاختبارات الشفوية والتحريرية.
- رغبة الطالب المعلم في مهنة التدريس للأطفال المعاقين.

ب - بالنسبة لبرامج الإعدا:

- توفير الإمكانات من أجهزة ووسائل تكنولوجية حديثة بعدد كافٍ، بحيث يمكن إجراء التدريب بكفاءة عالية.
- تدريب الطالب المعلم على مهارات البحث العلمي.
- يمنح المعلم إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية للمعاقين إذا كان قد أنهى برنامجاً دراسياً في مستوى الماجستير، أو الدكتوراه.

ج - بالنسبة لبرامج التأهيل:

- استخدام كافة الوسائل المستحدثة في مجال تأهيل معلم المعاقين.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين على تدريب معلم المعاقين بتوعيتهم على عملية الإشراف.
- متابعة المعلمين وبرامج تدريبهم من أساتذة كليات التربية.

وأخيراً وليس آخراً نوصي بما يلي:

- الاهتمام بتزويد برامج إعداد طلاب كليات التربية، بالمهارات وطرق التعليم اللازمة لتربية وتعليم المعاقين.
- تدريب الفئات الممتازة والمتميزة من المعلمين على طرق الاكتشاف والتدريس للمعاقين.
- أن تقوم أقسام التربية الخاصة بكليات التربية بتدريب الطلاب على أساليب الكشف عن الأطفال المعاقين.
- وضع دليل لمعلم المعاقين يتناول حاجاتهم، وطرقاً إرشادية لتلبيتها، وأفضل الطرق لتعليمهم.
- إدخال مقررات التربية الخاصة لطلاب كليات التربية، وتكون ضمن مقررات الإعداد التربوي، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للكشف ورعاية الأطفال المعاقين.

التوصيات والمقترحات

(١) أن تبدأ رعاية الأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة، تمشياً مع الاتجاهات العالمية في هذا الشأن، على أن تكون رعاية شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية

والصحية، وهذا يتطلب إعداد وتدريب جميع العاملين في ميدان التربية الخاصة، وتعليمهم وتربيتهم على فهم سيكولوجيتهم وكيفية التعامل معهم ومعرفة طرق التدريس الخاصة بهم.

(٢) العمل على دمج الأطفال المعاقين في رياض الأطفال والمدارس العادية، ومراكز الرعاية النهارية مع تطوير مدارس التربية الخاصة، ومراكز الرعاية النهارية.

(٣) العمل على استكمال العاملين بمدارس التربية الخاصة من الإخصائيين الاجتماعيين، والإخصائيين النفسيين، وأمناء المكتبات والمعامل، ومعلمي التربية الرياضية والفنية والموسيقية والكمبيوتر؛ لرعاية الأطفال المعاقين.

(٤) ضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي والأكاديمي والإرشادي والترويحي والرياضي لمعلمي الأطفال المعاقين في المراحل العمرية المبكرة، والاهتمام بالبرامج والأنشطة يكون على أسس علمية موضوعية سليمة.

(٥) ضرورة التكامل والترابط بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي في برنامج إعداد وتأهيل معلم المعاقين.

(٦) إنشاء كلية للتربية الخاصة بإحدى الجامعات السعودية، أو إنشاء عدد من مسارات التربية الخاصة في كليات التربية.

(٧) العمل على وضع مقررات دراسية عن صعوبات التعلُّم، والدمج بين المعاقين وغير المعاقين كمقررات أساسية ببرامج إعداد المعلمين.

(٨) وضع معايير لاختيار معلِّم للتربية الخاصة يتميز بخصائص شخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة، مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء، وغيرها من خصائص الشخصية التي تساعد على النجاح في هذا المجال.

(٩) وضع برامج تدريبية خاصة بكل مجال (فكرية – صم – مكفوفين)، وعدم جعل التدريب عاماً في مجال التربية الخاصة نظراً للفروق بين هذه المجالات.

المقترحات

(١) إجراء المزيد من الدراسات حول تأثيرات الدمج على كُلٍّ من الأطفال المعاقين والأطفال العاديين.

(٢) تنفيذ برامج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، وتوفير الشروط اللازمة لنجاحها.

(٣) رفع مستوى معلومات المعلمين من خلال برامج التدريب قبل الخدمة، وإدخال المقررات الدراسية الخاصة بالتربية الخاصة بمناهج إعدادهم التربوي على مستوى كليات التربية في الوطن العربي.

(٤) يجب إعطاء الأطفال العاديين الفرصة الكافية لمناقشة المعلومات التي عرفوها عن المعاقين، وفئاتهم، وخصائصهم، وطرق التعامل معهم، أو

التي عرفوها عن عملية الدمج واستيعابها والتعبير عن وجهة نظرهم حولها.

(٥) معرفة كُلٍّ من معلِّم الصف العادي، ومعلِّم التربية الخاصة لأدوارهم الجديدة في ضوء عملية الدمج للقيام بها على أكمل وجه.

(٦) العمل على تحسين اتجاهات المعلمين والمديرين، وخصوصاً غير التربويين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية فيما يخص الأساليب والإستراتيجيات الملائمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٧) تقديم مقرر، أو أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات السعودية خصوصاً كليات التربية.

(٨) اختيار المباني الدراسية الملائمة لدمج الطلاب المعاقين مع العاديين.

(٩) الاختيار الملائم للأطفال المعاقين الذين ينوي إدماجهم للتأكد من إمكانية استفادتهم أكاديمياً، واجتماعياً، وانفعالياً من البرنامج.

(١٠) الاختيار المناسب للمعلمين الذين سيتعاملون مع الأطفال المعاقين بغض النظر عن كونهم معلمي تربية خاصة، أم معلمي فصول عادية.

المراجـــــع

المراجع العربية:

- الخشرمي، سحر أحمد (١٤٢١هـ) .
- إبراهيم، ناصر بن حمد (٢٠٠٣م) . المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعاقين سمعياً بوزارة المعارف. الرياض.
- أحمد، شكري والسويدي، ضحى (١٩٩٢م). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية. ١ (١): ٩٧ -١٣٣.
- أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (٢٠٠٥م). مدخل إلى التربية الخاصة . مكتبة الرشد . الرياض.
- جمعة، ناريمان محمود محمد(١٩٧٩م) . دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات . جامعة عين شمس . القاهرة.
- الحامد، محمد بن معجب وزيادة، مصطفى عبد القادر والعتيبي، بدر بن جويعد ومتولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٢م) . التعليم في المملكة العربية السعودية . رؤية الحاضر واستشراف المستقبل . ط١ . مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .الرياض.
- الحمدان، عبد الله إبراهيم والسرطاوي، عبد العزيز مصطفي (١٩٨٧م) . غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات المقدمة للفئات الخاصة . مجلة الدراسات التربوية . ٤ : ١٨٥ -١٩٧.

المدرسة للجميع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. جامعة الملك سعود. الرياض.

- الخشرمي، سحر أحمد (١٩٩٥م). أثر الدمج على الجانب اللغوي والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض . كلية التربية . جامعة الملك سعود.

- خضر، عادل كمال (١٩٩٥م). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . مجلة علم النفس . العدد . (٣٤)

- الخطيب، جمال (٢٠٠٢م) . إدراكات المعلمين في الأردن لمفاهيم مدرسة الجميع . المجلة التربوية . جامعة الكويت . ١٧ (٦٥) .

- الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٣م) ." تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة " . مجلة أكاديمية التربية الخاصة . ٣.

- الخطيب، جمال والحديدي ، منى (١٩٩٨م) . التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . عمان.

- الخميسي ، أحمد حسن (٢٠١٠م) . "دمج المعاقين في المدارس العادية". مجلة الوعي الإسلامي. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية . الكويت. العدد . (٣٢)

- الروسان، فاروق (١٩٩٨م) . قضايا ومشكلات في التربية الخاصة . دار الفكر . عمان .

- الروسان، فاروق (١٩٩٩م) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة . ط١ . دار الفكر . عمان .

- الزهيري ، إبراهيم عباس (١٩٩٨م) . فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم . مكتبة زهراء الشرق . القاهرة .

- السرطاوي، زيدان أحمد والعبد الجبار، عبدالعزيز والشخص، عبد العزيز (٢٠٠٠م) . الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية . مكتبة دار الكتاب الجامعي . العين.

- سليمان، شاكر عبد الحميد (١٩٨٩م) . الطفولة والإبداع .ج٢ . سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (١٠). الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية . الكويت .

- سالم، كمال سالم (٢٠٠١م) . الدمج في فصول ومدارس التعليم العام . دار الكتاب الجامعي . العين.

- الصباح، سهير وخميس، . سهيلة وشيخة ، شفاء وعواد، شيرين وسعيد ، محمد (٢٠٠٨م) . الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين . وزارة التربية والتعليم العالي ودائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة.

- الصمادي، علي محمد علي (٢٠١٠م). " اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر" . مجلة

- الجامعة الإسلامية . ١٨ (٢): ٧٨٥ - ٨٠٤ .

- طلبة، جابر محمود (٢٠٠٤م) ."تربية الأطفال المعوقين في ثقافة المجتمع العربي بين قيود الأسر ومطالب التحرر (رؤية إنسانية)" . بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني . مركز رعاية وتنمية الطفولة . كلية التربية . جامعة المنصورة.

- العبد الجبار، عبد العزيز محمد (١٩٩٩م) . دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات . الرياض . جامعة الملك سعود.

- عبدات، روحي (٢٠٠١م) . العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية- الخاصة . الضفة الغربية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح . نابلس . فلسطين.

- عبدالغفار، أحلام (٢٠٠٣م) .الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة .ط ١. دار الفجر للنشر والتوزيع . عمان.

- عبود، عبد الغني وضحاوى ، بيومى و سلامة، عادل عبد الفتاح وبكر، عبدالجواد السيد (٢٠٠٠م) . التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد . ط ١. دار الفكر العربي. القاهرة.

- كاشف، إيمان فؤاد ومحمد، عبد الصبور منصور (١٩٩٨م) ."دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية " . المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس. القاهرة.

- كاشف، إيمان فؤاد (١٩٩٣م) . " تعديل اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو العمل في مجال التخلف العقلي (دراسة إرشادية) " . مجلة معوقات الطفولة. مركز معوقات الطفولة . جامعة الأزهر . القاهرة. ١ (٢) .

- كوافحة، تيسير وعصام ، يوسف (٢٠٠٧م) . تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع، دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان .

- مجلة الراصد الثقافي (٢٠١٢م). "إعاقتي بإرادتي أتخطاها" . الملحقية السعودية في دولة الإمارات العربية المتحدة . العدد (٦٨) : ٨٤ -٨٧.

- مجلة المعرفة (١٩٩٩م) . وزارة المعارف . المملكة العربية السعودية . العدد (٤٢).

- محمود، حمدي شاكر(د.ت) . مقدمة في التربية الخاصة . دار الخريجي للنشر والتوزيع . الرياض.

- المغلوث، فهد حمد أحمد (١٤١٩هـ) . رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية الواقع والطموح . ط١. د.ن . الرياض.

- الموسى، ناصر علي (١٩٩٩م). مسيرة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية . وزارة التربية والتعليم . الرياض.

- الموسى، ناصر علي (١٩٩٢م) . دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية .طبيعته . برامجه . مبرراته . مركز البحوث التربوية . جامعة الملك سعود . الرياض.

- نصر الله، عمر (٢٠٠٢م) . الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم... - دار وائل للنشر. عمان .

- نجدي، سميرة أبوزيد (١٩٩٤م) . "دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية ومدى الاستفادة منها في مصر" بحث مقدم للمؤتمر السادس بعنوان . نحو مستقبل أفضل للمعوقين . اتحاد وهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Brown , Roy I . (1979) : Psychology and Education of Slow Learners , Routledge and Kegan paull , London.
- Berrigan, c . (1987) : Integration In Italy : Adynamic Movement TASH Newsletter .
- Goldstein , H : " Peer Intervention Effects on Communicative Interaction Among Handicapped and Non Handicapped, Preschoolers, " Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 19, No. 2, 1992.
- Heward , William , L. Orlansky & Michael D (1992) : Exceptional Children (An Introductory Survey of Special Education), Maxwell Macmillan International, New York.
- National Information Center on Deafness (1997) : The Education of Students with Mental Retardation, Preparation for Life in The Community, Gallaudet University, U.S.A.

Integration of disabled children in Saudi Arabia In light of the experiences of some foreign countries (Imagine proposal)

D . Mohamed Mahmoud Al-Attar

Assistant professor - Baha University

Abstract:

The present study aims to identify the concept of integration , types and pros and cons, as well as to identify the integration of disabled children in the Kingdom of Saudi Arabia , and the experiences of some foreign countries in the field of integration of disabled children like the United States of America, England and Italy experience , in order to arrive at a conception proposal to integrate disabled children in Saudi Arabia in the light of the experiences of these foreign countries.

Results of the study the absence of programs and services for early intervention effort preventive and therapeutic in the face of the problem of disability has shown, and the lack of many of the educational colleges in Saudi universities departments, clinics and centers provide services for disabled children, as well as a lack of competent staff trained in the field of mergers in special education.

The study recommended taking into account individual differences in children's education by adapting the curriculum according to the capacity and preparations for each child, as it should harmonize the curriculum to the needs of children and not vice versa and that schools should provide, under the curriculum opportunities that children with abilities and interests different from the use of it. And design school building design consistent with the data of the educational process and commensurate with the needs of a disabled child and take into account the type of disability.

تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِمَعَايِيرِ ضَمَانِ الجَوْدَةِ وَالاعْتِمَادِ المُؤَسَّسِيّ بِالمَدَارِسِ السّعُودِيَّةِ فِي ضَوْءِ التَّوَجُّهَاتِ العَالَمِيَّةِ

إعْدَاد

د . مسفر بن جُبْرَان آل رفعة

أستاذ أصول التربية والتربية المقارنة المساعد

جامعة المجمعة

مستخلص البحث:

حدثت تطورات هائلة في مفهوم الجودة التعليمية مع بداية الألفية الثالثة مما جعل أنظمة ولوائح وسياسات التعليم تتفاعل مع هذه التطورات المتسارعة، ومن هذا المنطلق فإن البحث يأتي من أجل تسليط الضوء على الجودة التعليمية في ضوء توجهات عالمية حديثة ليعرض المعايير التي تضمنت جودة تعليمية تتناسب مع متغيِّرات العصر الحديث.

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المعايير المقترحة لضمان جودة التعليم في ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية، إضافة إلى تصور مقترح للاستفادة من تلك الخبرات. وتكمن أهمية هذا البحث في موضوعه، حيث يتناول المعايير اللازمة لجودة التعليم في المملكة العربية السعودية، كما يوضح معايير الجودة والاعتماد في التعليم لبعض الدول المتقدمة؛ لفتح المجال للبحوث والدراسات حول معايير ضمان تحقيق الجودة، وقد اتخذ هذا البحث المنهج الوصفي أساساً في تناول الموضوع، إضافة إلى الأدبيات البحثية في الدراسات التربوية المعاصرة، وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

١ - إن تطبيق معايير ضمان الجودة في الدول المتقدمة أدى إلى تطور ملحوظ في جودة التعليم العام في تلك الدول.

كما توصل البحث إلى تصور مقترح تمثل في عدة نقاط، أهمها:

١ - نبني هذا التصوُّر في ضوء النموذج المصري لجودة التعليم.

٢ - تفعيل متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد للمدارس السعودية.

وقد أضاف البحث عدة مقترحات، أهمها:

١ - إجراء دراسات تجريبية عن نموذج الاتحاد الأوروبي لجودة التعليم.

٢ - دراسة عن معوقات تطبيق معايير الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المقدمة

تعدُّ العملية التربوية من العمليات التي تمر بمراحل عديدة من التطور والنمو المستمر لما لها من استحداثات في نواحٍ عديدة ومتنوعة، فلم تعد العملية التعليمية قائمة على المعلِّم والمتعلِّم والمنهج فقط فحسب؛ بل ظهرت مستحدثات عديدة، منها تطبيق معايير الجودة على المؤسسات التعليمية.

كما أصبحت الجودة الشاملة الآن محور اهتمام معظم دول العالم باعتبارها ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تتيح له مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيِّرات الدولية والمحلية من أجل التكيُّف معها، فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة، وتهدف إلى التحسين والتطوير المستمر، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات التربوية، والعمليات التعليمية، والنواتج، والخدمات.

الجودة الشاملة ثقافة، وسلوك، فممارسة وتطبيق، وهي نظام جديد محسّن ومطوّر للإدارة، يتسم بالديمومة، وطول المدى، حيث تكون هناك قناعة راسخة من الإدارة العليا بأهمية دور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسات الجودة تفعيلاً ناجحاً ومستمراً.

ذكر (يحيى عبد الكريم، ٢٠٠٢: ٣٨) أن إدارة الجودة الشاملة هى أسلوب إداري حديث، يعتمد على إرضاء الزبائن، وتحقيق منافع لجميع الأفراد العاملين وللمجتمع، ومشاركة كل أفراد المؤسسة في التحسين المستمر للعمليات، والمنتجات، والخدمات، باستخدام الأدوات العلمية، بهدف النجاح على المدى البعيد.

وأشار (أسامة اليمني، ٢٠٠٤: ١٢) إلى أن مفهوم جودة الخدمة للتعليم يشكل أحد أهم الخدمات، ويقصد بجودة الخدمة جودة الخدمات المقدمة، سواء كانت المتوقعة، أو المدركة، وهي المحدد الرئيسي لرضا المستهلك، أو عدم رضاه، فبعض المنظمات تجعلها من أولوياتها لتعزيز جودة الخدمة، وكما أكد أيضاً أن هناك ثلاثة مصطلحات لجودة الخدمة، هي:

١ - الجودة المتوقعة: وتعني ما يتوقعه العملاء عن جودة الخدمة المقدمة إليهم وتتأثر هذه التوقعات بعوامل رئيسية، منها مزيج الاتصالات التسويقية، وحاجات المستفيد، وصورة المؤسسة.

٢ - الجودة المجربة: ويُقصد بها الجودة التي يشعر بها المستفيد أثناء تجربة حصوله الفعلي على الخدمة، ويؤثر فيها عاملان هما: الجودة الفنية، والجودة الوظيفية.

٣ - الجودة المدركة: ويُقصد بها الجودة التي يقدرها المستفيد عند قيامه بالمقارنة بين الجودة المتوقعة، والجودة المجربة.

(المتوقعة أعلى من المجربة)، فتكون الجودة المدركة منخفضة، وتكون الجودة المدركة مرتفعة عندما يتقابل مستوى الجودة المجربة مع الجودة المتوقعة.

ويرتكز النظام الإداري للجودة الشاملة على عدة مفاهيم أساسية، هي:

١. الالتـــزام Commitment: فـــإدارة الجـــودة الشاملة تشترط على أن كل شخص يلتزم بتطوير جودة مؤسسته دون الاعتماد على الآخر.

٢. إرضـــــاء المســـــتفيدين Stakeholder satisfaction: والمستفيد من الدراسات العليا يمكن أن يكون مستفيداً داخلياً كالطالب، والإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، أو خارجي كسوق العمل.

٣. الإدارة بالمعلومـــات Managing by information: وهـذا المفهـوم يؤكـد على أهمية جمـع المعلومات كي تستخدم في تطوير الأفراد وأدائهم.

٤. احـترام إنسـانية العـاملين Importance of People: وهـذا المفهـوم يتمشـى مـع فلسـفة وأهـداف التعلـيم العـالي، الـتي تركـز علـى احـترام إنسـانية العـاملين؛ الـذي بـدوره يـنعكس علـى جـودة العمـل وجودة المخرجات.

٥. تحسين الجودة المستمر Continuous Quality Improvement: ويعتمد هذا المفهوم على الفهم الكامل للعمليات المناسبة لتحقيق أهداف النظام، وتجريب المهارات، والأساليب الجديدة." (٢٠٢: ٤ - ٥)

ومع بداية الألفية الثالثة حدثت تطورات هائلة علـى المسـتويين الـدولي والعـالمي، وذلـك في مفهـوم الجودة Quality في التعليم، وقد شهدت هذه التطورات مجموعـة مـن الإصـلاحات، والتجديـدات تمثلـت في ثلاث مراحل، هي:

• التأكيد على الجودة الداخلية: بالتركيز على الفعاليـة الداخليـة للمدرسـة، وتحسـين الأداء المدرسـي الداخلي من طرائق وعمليات متعلقة بالتعليم والتعلم، وتحســين الــنظم المدرســية والأداء التربــوي، وتحقيــق الأهداف الموضوعة لها.

وتشير الجودة في التعليم إلى عملية تحقيق أهدافه المتمثلة في نتائج أفضل لتحصيل المتعلمين، وهو ما يعبر عنه بـالجودة الداخلية للتعليم، ويـتم ذلـك مـن خـلال جودة المعلم والمنهج والمتعلم والمناخ المدرسي.

• التركيز على الفعالية الخارجية: بـالتكيُّف مـع حاجـات المجتمـع لتحسـين العمليـات المتعلقـة بـالتعليم، فجودة التعليم تتمثل في رضا المستفيدين منه.

• التأكيـد علـى الجـودة مسـتقبلاً: بالإصـلاحات لجميـع الجوانـب التعليميـة مـن حيـث ارتبـاط النظـام التعليمـي بالاقتصـاد المـبني علـى المعرفـة والتكنولوجيـا والمعلومات والاتصالات والعولمة.

وممـا سـبق نسـتنتج أن الجــودة ثــورة إداريــة جديدة، وتطوير فكري شامل، وثقافة تنظيمية جديـدة في التعليم، حيث تؤكد على أن كل فرد في المدرسة يعدُّ مسـؤولاً عنهـا، لكـي توصـلنا إلى التطـوير المسـتمر في العمليات وتحسين الأداء.

بيـد أن مفهـوم الجـودة Quality يتجـاوز جـودة المنتج (المتعلم) ليشمل جودة المدرسة ككل بهدف:

- تحسين وتطوير العمليات والأداء.
- تقليل التكاليف.
- استثمار الوقت.

- تلبية احتياجات المستفيدين.
- تلبية متطلبات سوق العمل.
- العمل بروح الفريق.
- تحمل المسؤولية مع الانتماء.

وتمثل الجودة مجموعة من المعايير العالمية للقياس والاعتراف، حيث تنتقل من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميُّز.

ومن هنا كان اهتمام مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بجودة واعتماد المدارس.

مشكلة البحث

تعمل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تأكيد الجودة الشاملة في نظامها التعليمي بالمدارس لضمان عملية التقويم والعمل على التطوير المستمر لكل جوانب العملية التعليمية وفقاً للمعايير والأسس العالمية، وهذا التطوير يشمل جميع مدارس التعليم ما قبل الجامعي.

وقد جرى بناء المعايير بحيث تغطي مجالات خمسة أساسية، هي : المدرسة الفعَّالة، المعلم بمستويات عالمية، الإدارة المتميِّزة، المنهج ونواتج التعلُّم، المشاركة المجتمعية. وطرحت الوزارة وثائق المعايير في ثلاثة مجلدات عام ٢٠٠٣، فكانت حجر الزاوية للانطلاق نحو تحقيق جودة التعليم، وقد قامت الوزارة بجهود متنوعة من أجل تهيئة الميدان التربوي لتطبيق الجودة الشاملة، لذلك قامت بعقد دورات تدريبية متعددة لأعضاء المجتمع المدرسي عن كيفية تطبيق المعايير للتعليم وخاصة في مجال المدرسة الفعَّالة.

ولا نزال حتى الآن نواجه تحدياً كبيراً يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، وذلك لعدة أسباب لعلَّ منها (التحديات العلمية والتكنولوجية - الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم - الحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة. بما يواكب العصر - تحقيق التنمية المستدامة - التغيُّر في نمط الحياة).

ومن هنا بات التحدي الأكبر للنظم التعليمية ليس تقديم تعليم لكل مواطن بل التأكد على أن التعليم يجب أن يقدَّم بجودة عالية Hixon,J.& (K.lovelace1992:24)

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة البحث في قصور معايير الجودة الشاملة الحالية في المملكة العربية السعودية من حيث عدم مواكبته لمعايير الجودة، مما يتطلب العمل على تطويره تطويراً كلياً حتى يتماشى مع معايير الجودة الشاملة.

ويتصدى البحث الحالي لهذه المشكلة، ويقترح تصوراً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة.

وفي ضوء ذلك، فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيس الآتي:

"ما المعايير المقترحة لضمان جودة التعليم والاعتماد للمدرسة السعودية في ضوء الخبرات العربية والأجنبية"؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١ - ما معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول العربية؟

٢ - ما معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول الأجنبية؟

٣ - ما التصور المقترح للاستفادة من خبرات بعض الدول في مجال معايير جودة التعليم والاعتماد للمدرسة السعودية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١ - تعرف معايير جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول العربية.

٢ - تعرف معايير جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول الأجنبية.

٣ - وضع تصور مقترح للاستفادة من خبرات بعض الدول في مجال جودة التعليم والاعتماد للمدرسة السعودية.

٤ - توجيه نظر المسؤولين عن جودة وتطوير التعليم (الدعم الفني) إلى التوجهات العربية والأجنبية في مجال الجودة والاعتماد بالمدارس.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١ - تناوله موضوعاً مهماً، وهو جودة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢ - توضيح معايير الجودة والاعتماد في التعليم في بعض الدول العربية.

٣ - الإسهام في تناول معايير الجودة والاعتماد في التعليم ببعض الدول الأجنبية.

٤ - دعم التوجهات نحو الاستفادة من الخبرات العربية والأجنبية في مجال الجودة والاعتماد في التعليم.

٥ - فتح مجال جديد نحو إجراء دراسات أخرى حول كيفية تحقيق الجودة والاعتماد في جميع المراحل التعليمية.

٦ - مساعدة المخططين والمسؤولين عن التعليم في بناء قاعدة بيانات ومعلومات عن الجودة والاعتماد في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

منهج البحث

- المنهج الوصفي:

سيستخدم المنهج الوصفي في استقراء المصادر الأولية والثانوية من تقارير وأدلة متاحة للاطلاع

والصادرة عن وزارة التعليم والإدارات التعليمية عن حالة الجودة في المدارس، وكذلك الكتب المؤلفة والمترجمة، والرسائل العلمية، والبحوث، والمقالات المنشورة في الدوريات العلمية المحكمة، أو المقدمة إلى ندوات ومؤتمرات علمية تناولت عمليات الجودة وتطبيقاتها، كما سيتم استخدام أدوات المنهج الوصفي لجمع المعلومات اللازمة للدراسة.

كما سيستخدم المنهج الوصفي لتوضيح الأسس الفكرية للجودة وممارساتها العالمية في الجودة في التعليم كما تقوم منهجية الدراسة على أساس الرؤية المتكاملة للدراسة بالاستناد إلى حقيقة الارتباط والتلازم بين الإطار العلمي للدراسة (الفكر النظري) وبين الواقع المُشاهد، أو المُستهدف التوصل إلى طبيعته وأبعادهما يسمح بالمزج بين النظريات التي تفسر الظواهر مع التطبيق العملي، وبما يحقق العمق والشمول في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

كما يستخدم أسلوب نقل وتَبني أفضل الممارسات Best practices Transfer:

يُمثل أسلوب أفضل الممارسات مدخلاً أو أداة منهجية تهدف إلى تحسين الأداء أو الوضع الراهن للمؤسسات والمنظمات في جميع المجالات، والاستفادة من حلول تم تجربتها وتطبيقها في أماكن ومؤسسات أخرى بما يُمثل المشاركة في المعرفة والحلول مع الآخرين، وذلك مع مراعاة تعديل الممارسات المتميزة وتكييفها؛ لتتلاءم مع السياق والبيئة المحيطة بالمؤسسات. كما أن المقصود بأفضل الممارسات هي تلك الممارسات التي ثبت أنها حققت أفضل النتائج، التي تم اختيارها وانتقاؤها وفق نظام منهجي حتى يتم الحكم عليها بشكل صحيح.

إجراءات وخطوات البحث

تتم إجراءات وخطوات البحث كما يلي:

١ - الاطلاع على الأدبيات المتصلة بضمان جودة التعليم من حيث:

- مفهوم جودة التعليم.
- مفهوم الاعتماد التربوي.

٢ - الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، المتصلة بـ:

- الخبرات العربية في مجال جودة واعتماد التعليم.
- الخبرات الأجنبية في مجال جودة واعتماد التعليم.

٣ - الاستفادة من الخبرات العربية والأجنبية في مجال جودة واعتماد التعليم في المدارس بالمملكة العربية السعودية.

٤ - تفسير نتائج البحث والتعليق عليها.

٥ - كتابة التوصيات والمقترحات. والتصور المقترح.

مصطلحات البحث

١ - جودة التعليم: Education Quality

تعرف الجودة Qualityعلى أنها الخلو من الأخطاء أو أنها الملائمة للهدف، أي أن جودة المنتج (المتعلم) تعتمد في الأساس على ملائمة ما تم تحديده من أهداف، وتتضمن التأكد من التطابق مع معيار معين تسعى المدرسة لتحقيقه. (عيد أبو المعاطي، ٢٠١٠: ٤٧- ٤٨)

٢ - ضمان الجودة: Assurance Quality

تعني الأنشطة المنهجية المخطط لها والمطبقة ضمن نظام الجودة. (هيئة ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٨: ١٣)

٣ - الاعتماد التربوي: Educational Accreditation

يعني العملية المستمرة للتعرُّف على مدى استيفاء المدرسة للمعايير والمؤشرات، التي يمكن من خلالها تحديد نقاط القوة والقصور، وبالتالي العمل على تحسين الأداء (وضع خطة تحسين الأداء) في مختلف مجالات أو جوانب المدرسة. (عيد أبو المعاطي، ٢٠١٠: ٤٩- ٥٠)

٤ - المعايير: Standards

وهي عبارات عامة تصف ما يجب أن نصل إليه في المستويات المختلفة بهدف تحقيق الجودة الشاملة. (عيد أبو المعاطي، ٢٠٠٩: ٣٨).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

يعدُّ مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة في مجال التعليم العربي، حيث من المفيد تتبع ومعرفة منشأ الجودة كمفهوم، وهى أحد الفروع المهمة بعلوم الإدارة الحديثة ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي، ثم دخلت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم، ومنها التعليم، وتعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحفزنا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفق عليها.

الجودة Quality: هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، أو تلك المتفق عليها معه.

ضبط الجودة Control Quality: هو جزء من إدارة الجودة يركز على استيفاء متطلبات الجودة.

نظام إدارة الجودة Quality Management System: هو إنشاء سياسة وأهداف يتم تحقيقها لإدارة وضبط المؤسسة فيما يخص الجودة.

(وزارة التعليم العالي وحدة إدارة المشروعات ٢٠٠٤، ٨)

أ – مفهـــوم الجـــودة Quality و المســـتويات المعيارية Standards

– مفهوم الجودة :

إن مفهوم الجودة في اللغة تم اشتقاقه من الفعل الماضي جاد جودة وجودة أي صار جيدا ، والجديد نقيض الرديء . (ابن منظور ، ١٩٨٤ : ٧٢) .

تعتبر الجودة أحد النماذج التنافسية في الوقت الحاضر كما إنها أحد الجوانب المهمة التي لاقت تطور كبيرا نتيجة المؤشرات البيئية المحيطة ، فكلمة الجودة كمصطلح يقصد بها طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه ، وهي لا تعني الأفضل أو الأحسن دوما ، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر له باختلاف جهة الاستفادة منه سواء كان الزبون ، المجتمع ، المنظمة ، وغيرها. " (محمد طاهر ، ١٩٩٨ : ٧٦) .

وذكر (إبراهيم عبد الكريم ، ٢٠٠٦ : ٧) أن البداية الجيدة لتحديد مفهوم الجودة في التعليم تبدأ من تعريف عملية التعليم ذاتها ، ونستطيع أن نعرفها في هذا السياق على أنها سلسلة من الأنشطة التي تهدف إلى نتيجة محددة تتمثل بإحداث تغيير مقصود في معرفة وسلوك المتعلم ، فإن لم يحدث التغيير المنشود فإننا عندها لا يمكن أن نقول أن العملية صحيحة نتيجة عدم تحقيقها لأهدافها ، بمعنى آخر لا يمكننا القول إن العملية حققت تعليماً جيداً استفاد منه المتعلِّم أولاً والمجتمع الذي ينتمي إليه هذا المتعلم ثانياً.

كما ذكر مرتى (Mirta ، ١٩٩٣ : ٧٨) أن الجودة بأنها الملائمة للاستخدام وفق مواصفات نوعية".

ويرى كرا (Karl ، ١٩٩٢ : ٧٠) أن مفهوم الجودة الشاملة للخدمة هو مجموعة الأعمال والمهام التي تقدم المنظمة من خلالها قيمة معينة لكل من أصحاب رؤوس الأموال والعملاء والعاملين."

و أكد أيفن (Evans ، ١٩٩٣ ، ٩٨)" أن تفادي الخسارة التي سيسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه للزبون "ويشمل الخسائر الناجمة عن عدم تلبية المنتج لتوقعات الزبون من جهة والإخفاق في تلبية خصائص الأداة من جهة أخرى."

وذكر (يحيى برويقات ، ٢٠٠٣ : ٣٨) أن إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب إداري حديث ، يعتمد على إرضاء الزبائن ، وتحقيق منافع لجميع الأفراد العاملين وللمجتمع ، ومشاركة كلّ أفراد المؤسسة في التحسين المستمر للعمليات والمنتجات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية بهدف النجاح في المدى الطويل".

وأشار (أسامة اليمني ، ٢٠٠٤ : ١٢) إلى أن مفهوم جودة الخدمة للتعليم يشكل أحد أهم الخدمات ، ويقصد بجودة الخدمة جودة الخدمات المقدمة ، سواء كانت المتوقعة ، أو المدركة وهي المحدد الرئيسي لرضا المستهلك ، أو عدم رضاه ، فبعض المنظمات تجعلها من أولوياتها لتعزيز جودة الخدمة ، وكما أكد أيضاً أن هناك ثلاث مصطلحات لجودة الخدمة ، هي :

١ – الجودة المتوقعة: وتعني ما يتوقعه العملاء عن جودة الخدمة المقدمة إليهم وتتأثر هذه التوقعات بعوامل رئيسية، منها مزيج الاتصالات التسويقية، وحاجات الزبون، وصورة المؤسسة، ووعود مقدم الخدمة المعلق عنها.

٢ – الجودة المجربة: ويقصد بها الجودة التي يشعر بها الزبون أثناء تجربة حصوله الفعلي على الخدمة، ويؤثر فيها عاملان هما: الجودة الفنية، والجودة الوظيفية.

٣ – الجودة المدركة: ويقصد بها الجودة التي يقدرها الزبون عند قيامه بالمقارنة بين الجودة المتوقعة والجودة المجربة، فإذا كانت الجودة المتوقعة غير واقعية (المتوقعة أعلى من المجربة)، فتكون الجودة المدركة منخفضة، وتكون الجودة المدركة مرتفعة عندما يتقابل مستوى الجودة المجربة مع الجودة المتوقعة.

مَفْهُومُ الجَوْدَةِ فِي الإِسْلَام

إنَّ مَفْهُومَ الجَوْدَةِ يعدُّ حاضِراً فِي كُلِّ تَعَالِيْم الدين الإسلامي الكريم بِمَضَامِيْنِه كُلِّهَا، وَهُوَ يُمَثِّلُ قِيْمَةً إِسْلَامِيَّةً وَقَدْ حَثَّ القُرْآنُ الكَرِيْم عَلَى الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ فِي كُلِّ الأَعْمَالِ الَّتِي يُفْتَرَضُ أَنْ يُؤَدِّيْهَا الإِنْسَانُ وَيُفْهَمُ ذَلِكَ مِنْ قَوْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾ ﴾[1].

وَقَدْ ارْتَبَطَ مُصْطَلَحُ الجَوْدَةِ فِي الإِسْلَام بِمُفْرَدَاتٍ، وَمَفَاهِيمٍ أُخَرٍ ذَاتِ عِلَاقَةٍ، وَلَعَلَّ أَبْرَزَ هَذِهِ المُصْطَلَحَاتِ هِيَ: الإِحْسَانُ، وَالإِتْقَانُ، وَالإِصْلَاح.

١ – مَفْهُومُ الإِحْسَان:

وَرَدَتْ مُشْتَقَّاتُهُ فِي القُرْآنِ الكَرِيْم مَرَّاتٍ كَثِيرَةٍ، تَارَةً بِصِيْغَةِ المَصْدَرِ، وَتَارَةً بِصِيْغَةِ الفَاعِلِ، وَلَمْ تَرِدْ بِصِيْغَةِ الأَمْرِ إِلَّا مَرَّةً وَاحِدَةً مُخَاطِبَاً فِيهَا الجَمَاعَةَ، قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَأَحْسِنُوٓا۟ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾ ﴾[2].

٢ – مَفْهُومُ الإِتْقَان:

الإِتْقَانُ فِي اللُّغَةِ مِنْ أَتْقَنَ الشَّيءَ أَحْكَمَهُ، وَإِتْقَانُهُ إِحْكَامُهُ، فَالإِتْقَانُ الإِحْكَامُ لِلأَشْيَاءِ (ابن منظور، ٢٠٠٣، ج٣: ٧٣)، قَالَ تَعَالَى: ﴿ كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴿١﴾ ﴾[3].

٣ – مَفْهُومُ الإِصْلَاح:

هُوَ نَقِيْضُ الفَسَادِ، أَوْ إِصْلَاحُ العَمَلِ الَّذِي لَمْ يَكُنْ عَلَى الوَجْهِ المَطْلُوب. إِذْ وَرَدَ مَفْهُومُ الإِصْلَاحِ فِي القُرْآنِ الكَرِيْم بِمُشْتَقَّاتِهِ المُخْتَلِفَةِ ١٨٠ مَرَةً، يَدْعُو إِلَى إِزَالَةِ الفَسَادِ وَالقَضَاءِ عَلَيْهِ، وَالعَوْدَةِ إِلَى الإِصْلَاح،

---

(١) (البقرة، آية: ١٧٧).

(٢) (البقرة، آية: ١٩٥).

(٣) (هود، آية: ١).

وَالعَمَلُ الصَّالِحُ هُو ثَمَرَةُ الإِيْمَانِ الحَقِيْقِيِّ بِاللهِ، وَلِذَلِكَ فَإِنَّ الإِيْمَانَ يَدفَعُ صَاحِبَهُ لِلْعَمَلِ الصَّالِحِ، وَغَالِبَاً مَا يَجِيءُ العَمَلُ الصَّالِحُ مُقْتَرِنَاً بَالإِيْمَانِ فِي القُرْآنِ الكَرِيْم قَالَ تَعَالَى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٢٧٧﴾ ﴾ البقرة: ٢٧٧ [٤]، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ وَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلظَّـٰلِمِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾ [٥]، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ ٱلرَّحْمَـٰنُ وُدًّا ﴿٩٦﴾ ﴾ [٦].

– **مفهوم المعايير (المستويات المعيارية) Standards**

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن نصل إليه في المستويات المختلفة بهدف تحقيق الجودة الشاملة.

ويضم كل معيار مؤشرات Indicators وهي عبارات تصف الأداء، أو السلوك الإجرائي المتوقع، وذلك بهدف تحقيق متطلبات المعيار. وتتصف صياغتها بأنها:

- أكثر تحديداً.
- أكثر إجرائية.

وهذه المؤشرات تتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية.

وهناك قواعد تقدير Rubrics لقياس وتقدير مستوى الأداء لمعيار معين في ضوء المؤشرات، وتتدرج من (ضعيف - مقبول - جيد - جيد جداً - ممتاز) ويعتبر تقدير جيد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر.

– **معايير الجودة في التعليم: Standards of Quality**

ترى نادية علي، أن معايير الجودة في التعليم تعني: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، التي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم، والامتحانات، وجودة المعلمين، والأبنية، والتجهيزات المادية)، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين. (نادية علي، ٢٠٠٢: ٢١٠)

ب -خصائص المعايير التعليمية:

تتميز المعايير بمجموعة من المواصفات، أو الخصائص من حيث تناولها لجوانب العملية التعليمية المختلفة، كما يلي:

- الشمول: تشمل جميع جوانب العملية التعليمية.
- الموضوعية: عدم التحيُّز والتركيز على الأمور المهمة في العملية التعليمية.
- المرونة: يمكن تطبيقها في قطاعات مختلفة وفقاً للظروف البيئية.
- المجتمعية: تشبع احتياجات المجتمع.

---

(٤) (البقرة، الآية: ٢٧٧).

(٥) (آل عمران، الآية: ٥٧).

(٦) (مريم، الآية: ٩٦).

– مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة وقابلة للتعديل.

– قابلة للقياس: يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم وفقاً لمؤشرات محددة.

– تحقيق مبدأ الشراكة: اشتراك المستفيدين في المجتمع.

– أخلاقية ووطنية داعمة: تستند إلى جانب أخلاقي، وأهداف الوطن، وتدعم العملية التعليمية (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣).

ب– سمات الجودة في التعليم: Education Quality

من سمات الجودة في التعليم ما يلي:

– قادرة على تلبية احتياجات محددة.

– المنتج (المتعلم) ذو جودة عالية.

– تكلفة اقتصادية معتدلة.

– أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى.

– خالية من العيوب Defect Zero.

– درجة من الامتياز.

– انعكاس لمدى المعيارية.

– تنال رضا المستفيد.

– تقييم المستفيد من مدى تحسن الأداء. (عيد أبو المعاطي، ٢٠١٠: ١٥).

ج– طرق تحقيق الجودة في التعليم وتحسينها:

هناك عدة طرق لتحقيق الجودة في التعليم، وسوف نذكر منها ما يلي:

التخطيط للجودة: Quality Planning

ويقصد بها: الأنشطة التي تحدد أهداف ومتطلبات الجودة.

– ضبط الجودة: Quality Control

ويقصد بها الأنشطة الهادفة لمراقبة العمليات، والحد من الأداء غير المقبول.

– ضمان الجودة: Quality Assurance

ويقصد بها الأنشطة المنهجية المخطط لها والمطبقة ضمن نظام الجودة.

– تحسين الجودة Quality Improvement

ويقصد بها زيادة فاعلية الأنشطة والعمليات ومردودها بهدف تحقيق فوائد إضافية للمدرسة، والمستفيدين منها.

د– الاعتماد التربوي Educational Accreditation

للاعتماد التربوي عدة تعريفات، منها ما يلي:

أنه يعني العملية المستمرة للتعرف على مدى استيفاء المعايير والمؤشرات، وتحديد نقاط القوة والضعف، والعمل على تحسين الأداء في مختلف مجالات العمل بالمدرسة. كما يعرف الاعتماد التربوي بأنه عملية تقييم تخضع لها المدرسة بمبادرة تطوعية منها لا تنفيذاً لقرار حكومي، وعادةً تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة تقرر في ضوئها استيفاء المدرسة للحد الأدنى من المعايير، حيث

تصبح معتمدة لفترة زمنية محددة.

ومن هنا نجد من تعريفات الاعتماد التربوي أنه يمكن استخلاص النقاط الآتية :

- عملية تقييم مستمرة.
- استيفاء المعايير والمؤشرات.
- تحديد نقاط القوة والضعف.
- العمل على تحسين الأداء في مختلف مجالات العمل.

د مبادئ الاعتماد التربوي:

يقوم الاعتماد التربوي على مجموعة من المبادئ الرئيسة كما يلي :

- الموضوعية
- الوضوح والشفافية
- الدقة والسرعة
- الشمول
- الاستمرارية
- التطوير والتحسين
- علاقة فعَّالة بالمجتمع

هـ – دواعي اعتماد المدارس ومبرراتها:

- تعرف مستوى استيفاء المدرسة لمعايير الجودة والاعتماد.
- التأكد من اتساق رؤية المدرسة ورسالتها مع للتعليم.
- التحقق من توافر نظام ضمان الجودة والمحاسبية للمدرسة.
- تكوين قاعدة بيانات ومعلومات تسهم في بناء خطط التطوير المدرسي.
- تنمية الموارد المادية والبشرية للمدرسة.
- تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المدرسة مع توفير التغذية الراجعة.
- تطوير الأداء المدرسي في مجالاته المختلفة، وذلك لزيادة فرص التعليم وتحسين نواتجه.
- تجسيد مفاهيم الشفافية، والعدالة، والموضوعية، في السياق المدرسي.
- توافر آلية تضمن رضا وقناعة المجتمع المحلي وأولياء الأمور عن مستوى أداء المدرسة.
- دعم ثقافة التحسين المستمر، وتحفيز المدرسة على إجراء التقييم الذاتي بشكل دوري، وبناء خطط التطوير في ضوء نتائجه.
- تشجيع المدرسة للمنافسة المحلية والإقليمية والعالمية في ضوء مقارنة أدائها بالمعايير المحلية والعالمية (دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٨: ١٨)

و– أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

ذكر (مصطفى السايح محمد، ٢٠٠٦، ٧) أن هناك أهمية كبيرة تنتج من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم تتمثل فيما يلي :

١) تؤدي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين وتعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس.

٢) تعمل على تقليل الأخطاء وخفض التكاليف المادية، توفير الإمكانات.

٣) تعمل بفلسفة علمية تقوم على أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.

٤) ترابط الأداء بحيث يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي.

٥) تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين، وتساعد في توفير قاعدة بيانات.

ز – مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي:

يعتبر مصطلح الجودة الشاملة مصلحاً يتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسات الإدارية سواء كانت إنتاجية، أو خدمية، وحيث إن المؤسسات التعليمية تعدُّ من المؤسسات الخدمية، فبالتالي ينطبق عليها تلك العناصر.

وأكد (محمد إسماعيل، ٢٠٠٠: ٥٦) أن هناك مجموعة من العناصر الأساسية التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة، وهي كما يلي: (التركيز على العملاء - بناء القرارات الأساسية على الحقائق - التركيز على العمليات - عمليات التحسين المستمر - التزام جميع الأفراد داخل المنشأة).

وأشار (أحمد سيد، ومحمد مصيلحي، ٢٠٠٢: ٣٥) إلى أن المدرسة مطالبة ببذل الجهد الوفير، وتخصيص الوقت الكافي، ومتابعة التغيُّر بعينٍ يقظة حتى تتمكن من الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في: تحقيق رضا المستفيد - إجراء التقييم الذاتي وصولاً لتحسين الأداء - الأخذ بأساليب العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل - جمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر - تفويض السلطات والعمل بالمشاركة - إيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغيُّر - إرساء نظام للعمليات المستمرة -القيادة التربوية الفعَّالة.

وذكر (علاء كرم، ٢٠٠٣: ٣) أن النموذج الأوربي لمعايير الجودة للمؤسسات التعليمية يتكون من مجموعتين، المجموعة الأولى تمثل الأساليب (القيادة، والسياسة والإستراتيجية، و الموارد البشرية، والشراكة والموارد، والعمليات) التي تتبعها المؤسسة للوصول إلى الجودة، والمجموعة الثانية هي النتائج (نتائج العاملين، ونتائج المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية).

نظراً لما اتسمت به المعايير من وضوح وموضوعية وشمولية، فقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذه المعايير، ومنها:

الدراسات العربية:

دراسة: معزوز جابر علاونة (٢٠٠٤)

هدفت هذه الدراسة إلى: دراسة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ومقارنة مستويات إدراك أفراد عيِّنة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتزويد المهتمين والقائمين على أمر الجامعة العربية

الأمريكية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت كبيرة، كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بين اتجاهات الذكور والإناث حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية.

دراسة : هاشم حمزة نور (٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلى: تقييم الآثار المتولدة عن استخدام التقنيات الحديثة على رفع كفاءة وفعالية الأداء التعليمي سواء من الزاوية الوقتية، أو الملائمة، وجودة الأداء، وانطلقت فكرة البحث عن المشاكل العملية التي تواجه تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية، سواء كانت متعلقة بهيكل المناهج في إطار تكاملي يحقق الهدف.

وتوصلت الدراسة إلى: وضع إطار إرشادي يساعد يساهم في تطوير قدرات المؤسسات التعليمية على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي ومن ثم تحقيق مستويات عالمية من جودة الأداء.

دراسة: رسمي عبد الملك، محمد مجدي عباس (٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد أهم المداخل العملية المعاصرة في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية الفنية، التوصل إلى متطلبات ومعايير الجودة الشاملة، وكيفية تفعيل دورها لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى و جود ضعف في كفاءة وفعالية أداء هيئة الإدارة المدرسية، وأنها بحاجة ماسة إلى تطوير ذلك الأداء في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

دراسة: عبد الهادي عبد الله (٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج. وقام الباحث بتحديد المعايير التي يجب أن تتوافر في منهج مبادئ التجارة، ودراسة الواقع الحالي لمنهج مبادئ التجارة من حيث (الأهداف – المحتوى – طرق التدريس – الوسائل التعليمية – التقويم)، ووضع تصوُّر مقترح لمنهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج .

وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة: ممدوح عبد الهادي عثمان (٢٠٠٦)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى التوافق بين عناصر (مكونات) منهج المحاسبة المالية بالمرحلة الثانوية التجارية، وبين المعايير القومية لتقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عدم تحقق المعايير القومية لتقويم المنهج في ضوء المعدل المناسب لتحقيق المعيار والمؤشر الذي حدده الباحث مسبقاً، وهو (٨٥٪) كحد أدنى، واحتلت نسبة عدم تحقق المعايير والمؤشرات الخاصة بمصادر المعرفة (الوسائل التعليمية والأنشطة) المركز الأول، حيث تراوحت بين صفر، ١٨.٣٪، واحتلت نسبة عدم تحقق المعايير والمؤشرات الخاصة بطرق التعليم والتعلم (طرق التدريس) المركز الثاني، حيث تراوحت ما بين صفر، ٣٣.٣٪، واحتلت نسبة عدم تحقق المعايير والمؤشرات الخاصة بعمليات التقويم المركز الثالث، ومعايير المحتوى المركز الرابع، و معايير أهداف المنهج المركز الخامس.

دراسة: عيد أبو المعاطي (٢٠١٠)

عن تأهيل مدارس التعليم الأساسي في مصر للجودة والاعتماد، حيث توصلت نتائجها إلى ما يلي:

١ - إن المدارس الابتدائية أفضل من المدارس الإعدادية في التأهيل للجودة والاعتماد.

٢ - التركيز على معايير مجالات الجودة الآتية:

- القيادة والحوكمة - المتعلم
- توكيد الجودة والمساءلة. - المعلم

وذلك عند تأهيل المدارس للجودة والاعتماد.

٣ - مراحل تأهيل المدارس للجودة والاعتماد في ضوء التوجهات العالمية:

أ. عملية تقييم المدرسة، تتم من خلال ما يلي:

- رغبة المدرسة للتقدم للاعتماد.
- التقييم الذاتي للمدرسة.
- معايير لمجالات قياسية محددة.
- هيئة ضمان جودة التعليم مستقلة (حكومية / أهلية).

ب. ضمان جودة التعليم لاعتماد المدرسة، تتم من خلال ما يلي:

- وجود هيئات متعددة تختص كل جهة في أحد جوانب العملية التعليمية (الإدارة المحلية - ومكتب ضمان جودة التعليم والمساءلة - مؤسسات اعتماد المعلمين - مركز خدمات المناهج) كما في كندا.
- وجود هيئات مستقلة (أهلية) تمنح الاعتماد، معتمدة من وزير التربية والتعليم، كما في الولايات المتحدة الأمريكية.
- وجود اللجنة القومية للتعليم مستقلة (حكومية) كما في فرنسا، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد National Authority for Quality Assurance And Accreditation of Education (NAQAAE) كما في مصر.

- وجود إطار عام لجودة التعليم بالمدارس (الأهداف - أدوات تقييم الجودة - مقاييس الأداء - عمليات ضبط الجودة) كما في مقاطعة هونج كونج بالصين الشعبية.

ج. إعادة تقييم المدرسة لاعتمادها مرة ثانية كل خمس سنوات (بريطانيا)، أو ثماني سنوات (فرنسا)، أو عشر سنوات (تقرير كل خمس سنوات)، كما في الولايات المتحدة الأمريكية.

دراسة: عمر سيد خليل، أحمد حسين عبد المعطي (٢٠٠٧)

حيث اقترحت تصوراً لإمكانية تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بالتعليم في مصر، وتضم النقاط الرئيسة الآتية:

- فلسفة التصوُّر المقترح.
- الأسس التي ترتكز عليها فلسفة التصوُّر.
- أهداف التصوُّر.
- متطلبات تطبيق التصوُّر.
- إجراءات تحقيق التصوُّر.
- ضمانات تحقيق التصوُّر.

وتبنت الدراسة معايير جودة التعليم واعتماد المدارس بدول الشمال الأمريكي، ولكن بإضافة مؤشرات لكل معيار من المعايير السبعة كما في الشكل (٣) بالإضافة إلى إجراءات تحقيق المؤشرات لكل معيار.

كما أكدت دراسة دلال فتحي عيد (٢٠١٠) على أهمية تفعيل تصوُّر مقترح لتحقيق الجودة والاعتماد في المدرسة المصرية، حيث تضم النقاط الرئيسة الآتية:

- منطلقات التصوُّر ومسلماته.
- الهدف من التصوُّر.
- عناصر التصوُّر.

وتبنت الدراسة معايير جودة التعليم واعتماد المدارس في الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد كما في الشكلين (١)، (٢) ولكن في ضوء متطلبات منها:

- تقديم الدعم المجتمعي (الفني والمادي).
- تفعيل الأنشطة التربوية الحرة.
- التنمية المهنية المستمرة للعاملين.
- زيادة الإمكانات المادية والمالية.
- الارتقاء بمستوى جودة المناخ التربوي.
- زيادة أعداد الحاسب الآلي بما يتناسب مع أعداد التلاميذ.
- تفعيل العلاقات الإنسانية.
- عقد ندوات بمشاركة المؤسسات والمجتمع المدني.
- زيادة قدرات التلاميذ في استخدام الحاسب الآلي والتكنولوجيا.

وعلى الرغم مما أجري من دراسات تناولت معايير الجودة في التعليم إلا أن الحاجة ما زالت تستدعي إجراء مزيد من البحوث التي تتقصى المعايير وما يرتبط بها وقد تبدو الحاجة أشد على الصعيد العربي، فالدراسات في هذا المجال ما زالت في بدايتها ، كما أنه لا توجد دراسة تناولت وضع تصوُّر لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة.

ومن خلال ما اهتمت به وزارة التربية والتعليم بوضع المعايير القومية للتعليم في أولى أولوياتها، ومن هذه المعايير المنهج بوصفه محوراً من محاور التطوير الذي ينصب عليه هذه المعايير.

ومن خلال الاهتمام بجودة واعتماد المدارس يقع في محور إستراتيجيات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الهادفة إلى تطوير التعليم وخاصة التعليم ما قبل الجامعي، من حيث نشر ثقافة الجودة في المدارس والمجتمع، وإعادة إصلاح المدارس وبالتالي تحسين جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وزيادة قدرتها التنافسية محلياً وعالمياً.

وحيث إن المدرسة بوضعها الحالي تواجه بعض الصعوبات والتحديات التي تتطلب منها إعداد أجيال لهم القدرة التنافسية بما يمتلكون من قدرات ومهارات لمتطلب الجودة في سوق العمل، ومن تلك الصعوبات ما يلي:

- إعداد طلاب لديهم قدرات ومهارات علمية وتكنولوجية للمنافسة في سوق العمل.
- ضعف الدور الذي يقوم به المجتمع المدني مع المسؤولين بالتعليم.
- نقص الدعم الفني في مجال جودة التعليم.
- عدم وضوح مفهوم الجودة ومتطلبات تحقيقها.
- ضعف المنتج التعليمي المتمثل في نوعية وخصائص المتعلم التنافسية، على الرغم مما يصرف عليه من المال.
-

الدراسات الاجنبية

دراسة: Lankard, Bettina (2000)

قامت بيتينا لانكرد بمركز التعليم المهني فى أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة استهدفت التعرُّف على إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) وتطبيقاتها فى التعليم المهني، وتوصلت الى أن من أهم هذه الطرق هى طرق الأداء وتطبيقاتها على التعليم الفني، ثم وضح مدى الاستفادة من تطبيق هذه الطرق فى شكل خطوات لتحسين جودة هذا النوع من التعليم ومردوده على المؤسسات الصناعية المختلفة.

دراسة: Kothleen Marrie, M (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار صدق المعلمين وصدق تطبيق منهجين من مناهج الرياضيات أحدهما مصمم على أساس معايير الصف السادس باختبارات

معيارية تهدف التعرف على ما يحدث مع المناهج التي تقدم على أساس المعايير ، و ذلك بهدف التعرف على أي من المنهجين يحقق أداء أفضل ونواتج تعلم أفضل للتلاميذ .**وتوصلت الدراسة إلى** أنه لا توجد فروق جوهرية بين الدرجات التي أحرزها التلاميذ، وعند تحليل النتائج بالنسبة للمدارس وجد الباحث أن المدرسة الأولى التي طبق بها منهج المعايير أحرز طلابها نفس مستوى الدرجات في المدارس التي تستخدم المناهج التقليدية بينما في مدرسة أخرى وجد أن طلابها أحرزوا درجات أقل من باقي المدارس الأخرى كلها .

دراسة : Sotiria Grek, (2009)

حيث ركزت على أساليب التقويم في المدارس بالاتحاد الأوروبي لتحقيق الجودة، وتوصلت إلى ما يلي :

- إن عملية التقويم تجري بصورة ظاهرة
- إن المعلومات من عناصر تحقيق الجودة بمستويات أداء مرتفعة.
- إن المقارنات بين النظم تساعد على تحسين وتطوير المدرسة.

بينما أكدت دراسة ثيلما هارمس (Thelma Harms,2009) عن تحسين جودة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، على ما يلي :

- الاستخدام الأفضل لأساليب التقويم عند التدريس.
- تقديم التغذية الراجعة Feed back المناسبة.

دراسة : Nick Tailor, (2009)

حيث طبقت على مدارس جنوب أفريقيا، وركزت على أربعة معايير لتحقيق نتائج أفضل للاختبارات شملت ما يلي :

- خفض مستوى الأسئلة.
- الارتفاع بدرجات التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على التسجيل في صفوف أقل.
- استبعاد درجات التلاميذ منخفضي التحصيل.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن تطبيق المحاسبة القائمة على المعايير الأربعة حققت مستوى أفضل في الأداء المدرسي، إلا أنها أغفلت عنصر إمكانيات المبنى المدرسي.

دراسة: (Magnus Svensson& Bengt Klefsjo.2006)

التي اهتمت بالتقييم الذاتي للمدرسة في السويد، حيث توصلت إلى ما يلي :

- تعميق مفاهيم التقييم الذاتي والجودة لدى المسؤولين في المدرسة بالبيئات المختلفة.

- إعداد كل المشاركين في التقييم الذاتي.
- إعداد نموذج تسير عليه المدرسة في عملية التقييم الذاتي.

وبذلك يتضح أهمية وضع تصور لمعايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية الذي يمثل متطلباً ضرورياً بين أفراد المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء لتحسين التعليم. ومن هنا كانت الحاجة لهذه الدراسة.

في ضوء الأدبيات السابقة وما تناولته من كتابات ودراسات وتجارب في مجال جودة واعتماد المدارس يحاول الباحث في هذا الجزء بناء التصور المقترح، الذي سيتم تناوله فيما يلي :

أولاً: النقاط الأساسية للتصوُّر المقترح الذي ارتكزت عليه معظم الدراسات السابقة

١ - أساليب التقويم في المدرسة لتحقيق الجودة:

أ. مقارنة بين النظم تساعد على تحسين وتطوير المدرسة.

ب. إن عنصر المعلومات يحقق الجودة بمستويات أداء مرتفعة.

ج. ضرورة استخدام أساليب التقويم أثناء عملية التعليم والتعلُّم (التدريس).

د. أهمية تقديم تغذية مرتجعة مناسبة

٢ - تطبيق المحاسبة في المدرسة لتحقيق الجودة:

أ. تحقيق مستوى أفضل في الأداء المدرسي.

ب. ضرورة الاهتمام بالمبنى المدرسي والإمكانيات.

٣ - التقييم الذاتي للمدرسة لتحقيق الجودة:

أ. تعميق مفاهيم التقييم الذاتي للمسؤولين.

ب. إعداد المشاركين في التقييم الذاتي.

ج. إعداد نموذج لعملية التقييم الذاتي.

٤ - تأهيل المدرس للجودة والاعتماد:

أ. التركيز على معايير مجالات:

- القيادة والحوكمة
- توكيد الجودة والمساءلة
- المتعلم
- المعلم

ب. إن مراحل تأهيل المدرس للجودة والاعتماد في ضوء التوجيهات العالمية، تتم من خلال:

- عملية تقييم المدرسة.
- ضمان جودة التعليم لاعتماد المدرسة.
- إعادة تقييم المدرسة لاعتمادها مرة ثانية.

٥ - تصورات مقترحة حول معايير جودة واعتماد المدارس:

أ. معايير جودة واعتماد المدارس بدول الشمال الأمريكي مع إضافة مؤشرات لكل معيار من المعايير السبعة.

ب. معايير جودة واعتماد المدارس في مصر (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد) ولكن في ضوء متطلبات لتفعيل هذه المعايير.

ثانيا : معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول العربية

فإننا نتعرض إلى معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر (NAQAAE)

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education

وتهدف الهيئة إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال :

- نشر الوعي بثقافة الجودة.
- دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي.
- التنسيق مع المؤسسات التعليمية للوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير وآليات قياس الأداء.
- تأكيد الثقة في مخرجات العملية التعليمية.
- القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية طبقا للمعايير القياسية (عيد أبو المعاطي، ٢٠٠٩ : ٣٩).

كما تركز عملية اعتماد المؤسسات التعليمية على مجموعة من المعايير القياسية شاملة المؤشرات، ومقاييس التقدير المتدرجة، والشواهد والأدلة ذات الصلة بها.

ويقصد بالشواهد (الأدلة) Evidences والتي يمكن الاستناد إليها في الحكم على الأداء وفق مقاييس تقدير، ويتمثل ذلك في :

- البراهين.
- الأشياء الملموسة.
- الأشياء المرئية والمسموعة.

ومن هنا نجد أن هذه المعايير القياسية (٢٥ معيارا) بمؤشراتها (٨٨ مؤشراً) تندرج تحت مجالين، هما :

المجال الأول :

القدرة المؤسسية Institutional Capacity

ويقصد بها مجموعة القواعد والشروط المحدد لبنية المؤسسة التعليمية من الناحية التنظيمية، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقيادة والحوكمة، والمساءلة، والمشاركة المجتمعية، وذلك لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية.

وتشتمل القدرة المؤسسية على خمسة مجالات فرعية، وأربعة عشر معياراً، وكل معيار على مؤشرات، وممارسات، وهي كما يلي :

أ. رؤية المؤسسة ورسالتها :

- وجود رؤية (واضحة ومحددة..)
- وجود رسالة.

ب. القيادة والحوكمة :

- نظام مالي إداري متطوِّر.
- نظام للحوكمة الرشيدة.
- دعم التعليم والتعلم.

- تنمية مهنية للكوادر.

ج. الموارد البشرية والمادية:

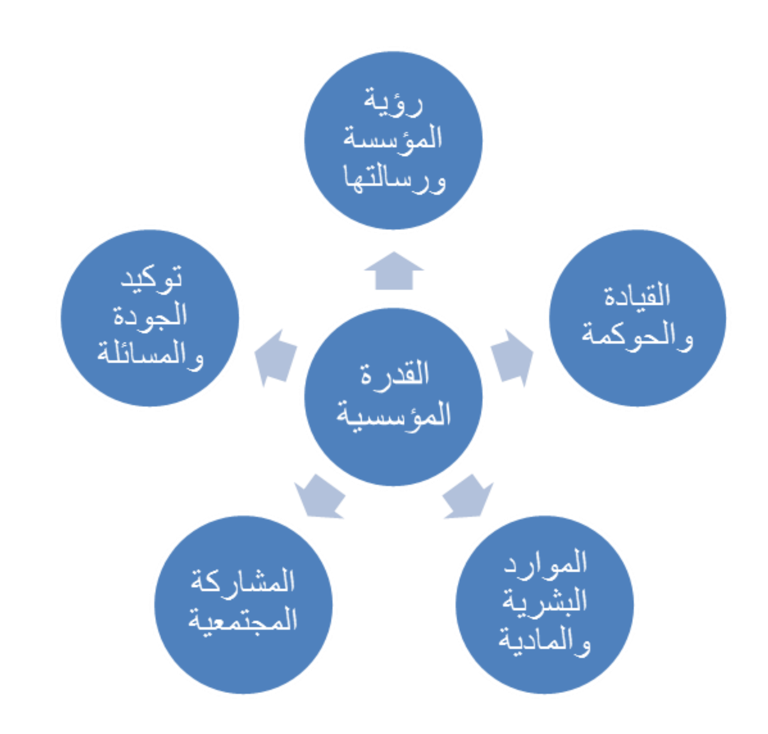
- تنمية الموارد البشرية.
- مبنى مدرسي ملائم.
- تنمية الموارد المادية.

د. المشاركة المجتمعية:

- ثقافة داعمة للمشاركة.
- مساندة العمل التطوعي.
- شراكة فعالة للأسرة والمجتمع في المؤسسة.

ه. توكيد الجودة والمساءلة:

- فاعلية وحدة التدريب والجودة.
- التقويم والتحسين المستمر. (وثيقة معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩: ٢٦).



شكل (١) مجالات القدرة المؤسسية

المجال الثاني: الفاعلية التعليمية Educational Effectiveness

ويقصد بها تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها، من خلال مجموعة العمليات (المعلم المتميز، أنشطة المنهج، ومناخ تربوي داعم للتعلم، والتي توفر فرص التعليم والتعلم للتميُّز للجميع. وتشتمل الفاعلية التعليمية على أربعة مجالات فرعية، وأحد عشر معياراً، وكل معيار على مؤشرات

وممارسات، وهي كما يلي:

أ. المتعلم:

- تمكن بيئة معرفية.
- تمكن من المهارات الأساسية.
- اكتساب جوانب وجدانية إيجابية.

ب. المعلم:

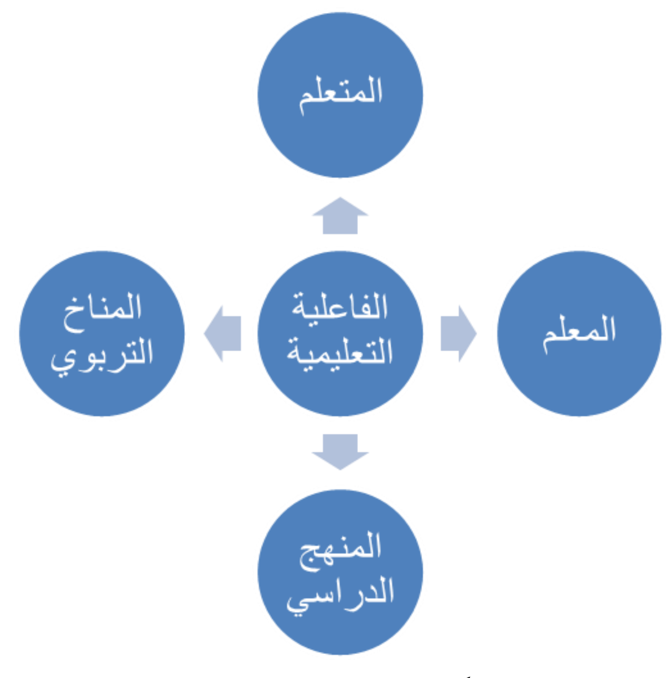
- التخطيط والإستراتيجيات الفعالة للتدريس.
- ممارسات مهنية فعالة.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة.
- أساليب تقويم فعالة.

ج. المنهج الدراسي:

- ممارسات داعمة للمنهج.
- أنشطة صفية، وغير صفية فعَّالة.

د. المناخ التربوي:

- بيئة مؤثرة للعلاقات المؤسسية والقيم الأخلاقية.
- بيئة داعمة للتعليم والتعلُّم. (وثيقة معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠٠٩: ٢٧).



شكل (٢) جوانب الفاعلية التعليمية.

ومن هنا نجد أهمية تحقيق مستوى لا يقل عن (جيد ، بمستوى مقبول (٣) على مقياس التقدير ، وذلك في ضوء تقرير المراجعين الخارجيين للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ثالثاً: معايير ضمان جودة التعليم والاعتماد في بعض الدول الأجنبية؟

فإننا نتعرض إلى بعض معايير ضمان جودة التعليم ، واعتماد المدارس في دول الشمال الأمريكي ، والاتحاد الأوروبي.

أولاً : تجربة دول الشمال الأمريكي في الجودة والاعتماد التربوي ، حيث تعتمد على مجموعة المعايير السبعة ومؤشراتها الآتية :

المعيار الأول : الرسالة والرؤية Purpose Vision

تسهم المدرسة في تحسين أداء التلاميذ وزيادة فاعليتهم ، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي :

- توقعات مستقبلية لمتطلبات سوق العمل.
- توفير آليات حديثة لتقويم أداء التلاميذ.
- قياس فاعلية المدرسة في إدارة الوقت وإدارة الموارد البشرية.
- تبحث عن مصادر تمويل بديلة.
- تطور محتوى المادة العلمية.

المعيار الثاني : الإشراف والقيادة Leadership Governance

تزود المدرسة بالقيادة والتوجيه ويتحقق ذلك من خلال :

- تشجع على تحقيق معدلات أفضل للأداء المدرسي.
- تحقيق نتائج التعلُّم المتوقعة من التلاميذ.
- تتطلب إمدادهم بالموارد والإمكانات اللازمة لتحقيق رؤية أفضل للمناهج.
- تشجيع التلاميذ على العمل في فريق.
- تحمل روح المسؤولية لتحسين الأداء المدرسي.

المعيار الثالث : التعليم والتعلُّم Learning Teaching

تقوم المدرسة بعمل أبحاث مبنية على دراسة الجديد في عملية التعليم والتعلم ويتحقق ذلك من خلال :

- توقعات التلاميذ بإكسابهم المعرفة والاتجاهات الإيجابية.
- توقعات التلاميذ بإكسابهم المهارات الضرورية للحياة العصرية.
- مشاركة فعَّالة للتلاميذ في العملية التعليمية.
- توفير فرص لتطبيق معارفهم ومهاراتهم في مواقف بالمحاكاة.
- تحسين أدائهم بالاستفادة من التغذية الراجعة.

المعيار الرابع : الوثائق واستخدام النتائج
Documenting Using Results

تضع المدرسة نظاماً للتقييم الشامل لفحص الأداء المدرسي ، واستخدام النتائج في زيادة فاعليته وتحسين أداء التلاميذ ، ويتحقق ذلك من خلال :

- استخدام مقاييس أدائية وفقا لنواتج التعلم المتوقعة.
- تقييم فاعلية المنهج والمواد التعليمية اللازمة.
- توقع نتائج التحسين والتطوير.

المعيار الخامس : الموارد وأنظمة الدعم Support Systems Resource

تمتلك المدرسة والخدمات التي تدعم الرسالة والرؤية ، وتكفل تحقيق التقدم في أداء التلاميذ ، ويتحقق ذلك من خلال :

- امتلاك الموارد المالية والبشرية والمواد التعليمية
- تحقيق نواتج التعلم المتوقعة ومقابلة احتياجاتهم
- توفير هيئة التدريس المؤهلة والمتخصصة
- توفير فرص التعلم المستمر
- تحسين كفاءة أدائهم في العملية التعليمية.

المعيار السادس : العلاقات الإنسانية والاتصال بالمعنيين بالعملية التعليمية
Stakeholder Communications Relationship

تحرص المدرسة على تعزيز وتدعيم وسائل الاتصال والعلاقات الإنسانية مع المعنيين ، ويتحقق ذلك من خلال :

- تقديم الدعم اللازم للمعنيين بالعملية التعليمية.
- تعاون العاملين والقيادة المدرسية مع المعنيين في تقديم الدعم للتلاميذ للتعلُّم.

المعيار السابع : التعهد باستمرار التحسين والتطوير
Commitment to Continuous Improvement

تحقيق التحسين المرجو في أداء التلاميذ ، ويجب أن تكون عملية مستمرة ، ويتحقق ذلك من خلال :

- استغلال الموارد البشرية والأدوار بشكل تعاوني.
- تحقيق التنسيق والتوازن بين ما تقوم به من مهام وما نتوقعه من نتائج تعلم التلاميذ.
- تقدم في تحسين أداء التلاميذ وزيادة فاعلية المدرسة.
- تأخذ نتائج التحسين السابقة في الاعتبار.



شكل (٣) معايير جودة التعليم واعتماد المدارس بدول الشمال الأمريكي

ومن هنا نجد أهمية تحقيق المعايير السبعة (الرسالة والرؤية - الإشراف والقيادة - التعليم والتعلُّم - الوثائق واستخدام النتائج - الموارد وأنشطة الدعم - العلاقات الإنسانية والاتصال بالمعنيين بالعملية التعليمية - التعهد باستمرار التحسين والتطوير) بمستوى مقبول في ضوء تقرير مراجعة الجودة والاعتماد حتى تعطي المدرسة الجودة والاعتماد من خلال جهات متخصصة لمنح الجودة والاعتماد.

ثانياً : تجربة الاتحاد الأوروبي في جودة التعليم واعتماد المدارس :

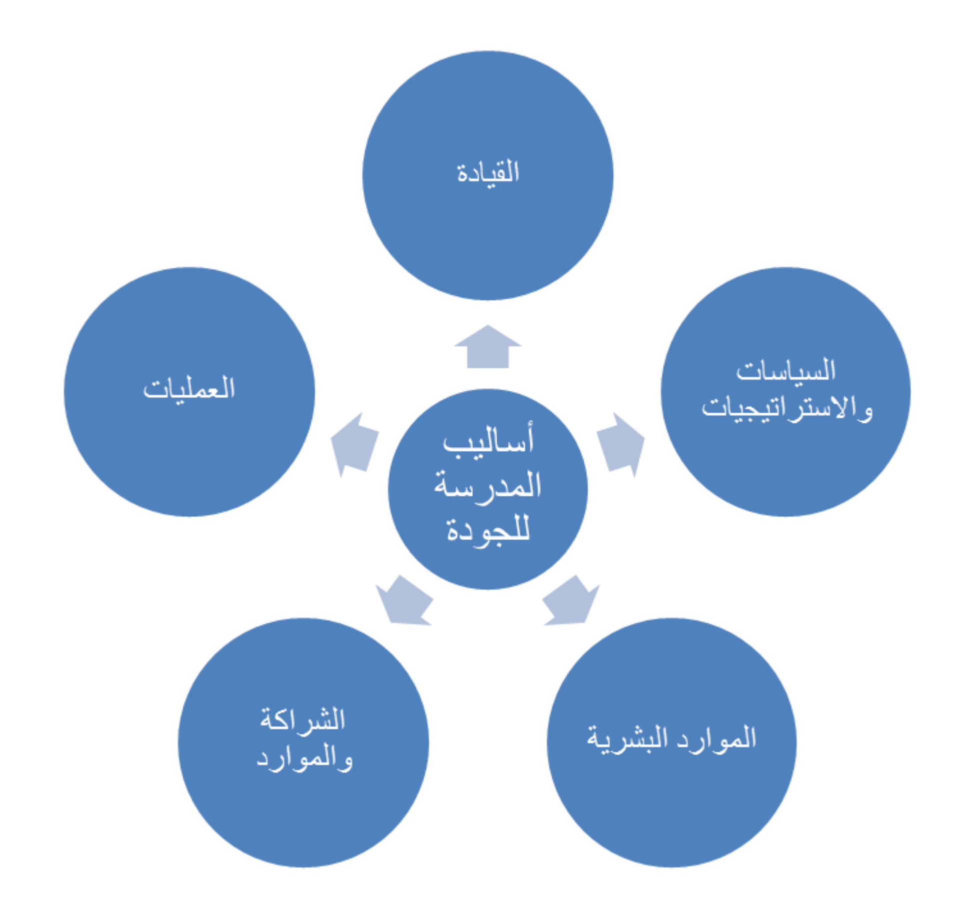
حيث يعتمد على تسعة معايير، تنقسم إلى مجالين رئيسين، هما :

المجال الأول : معايير تتبعها المدرسة للوصول إلى الجودة :

وتضم خمسة معايير رئيسة كما يلي :

المعيار الأول : القيادة :

- تقوم القيادات بوضع الأهداف والرؤية.
- تحديد القيم لاستمرار نجاح المدرسة.
- تفاعل القيادات مع المعلمين.
- تطبيق وتطوير النظام الإداري.



شكل (٤) معايير تتبعها المدرسة للوصول للجودة.

المعيار الثاني : السياسة والإستراتيجية :

– تنفيـذ المدرسـة لمهامهـا ورؤيتهـا مـن خـلال إستراتيجية وسياسات.

– تتوافر خطط وأطر عمل وفقاً لإطار زمني.

المعيار الثالث : الموارد البشرية :

– تقـوم المدرسـة بـإدارة وتطـوير مواردهـا البشرية.

– تخطـيط الأنشـطة اللازمـة لتـدعيم وتعزيـز سياسات المدرسة.

المعيار الرابع : الشراكة والموارد :

– تخطيط المدرسة لمواردها وشركائها.

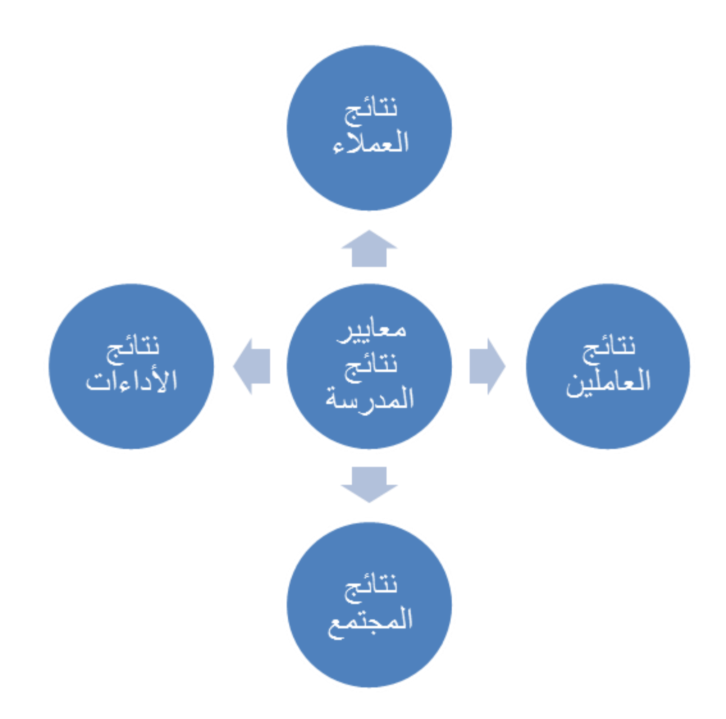
– تدعم إستراتيجياتها وتفعل دور العمليات التي تقوم بها.

المعيار الخامس : العمليات :

– تصميم وإدارة وتحسين المدرسة لعملياتها.

– تـدعيم السياسـات ورضـا العمـلاء (المستفيدون).

المجال الثاني : معايير نتائج ما حققته المدرسة :



شكل رقم (٥) معايير نتائج ما حققته المدرسة.

حيث تضم أربعة معايير كما يلي :

المعيار الأول : نتائج العملاء

- تحققه المدرسة في علاقتها بالتلاميذ وأولياء أمورهم.

المعيار الثاني : نتائج العاملين :

- تحققه المدرسة في علاقتها بالهيئة التعليمية والإدارية.

المعيار الثالث : نتائج المجتمع :

- تحققه المدرسة في علاقتها بالمجتمع المحلي والمدني.

المعيار الرابع : نتائج الأداءات :

- نتائج الأداء الذي تم تحقيقه.

ومن هنا نجد أهمية تحقيق المعايير التسعة (القيادة - السياسات والإستراتيجيات - الموارد البشرية - الشراكة والموارد - العمليات - نتائج العملاء - نتائج العاملين - نتائج المجتمع - نتائج الأداءات) وذلك للوصول إلى تقرير مقبول في ضوء تقرير مراجعة الجودة والاعتماد، حتى تعطي المدرسة الجودة والاعتماد.

رابعاً: التصور المقترح للاستفادة من خبرات بعض الدول في مجال جودة التعليم والاعتماد للمدرسة السعودية.

بعد ما تناولنا من خبرات بعض الدول (مصر - دول الشمال الأمريكي - الاتحاد الأوروبي) فإننا نقترح ما يلي :

أ. فلسفة التصو@ر:

إن جودة التعليم واعتماد المدارس تعتمد على المدخلات والعمليات التي تعطي مخرجات (المتعلم) بصورة أفضل في الأداء للتميز.

إن عملية الاعتماد التربوي تشمل مختلف جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

كما أنها عملية مستمرة ومتجددة لا تتوقف عند تحقيق غاية أو هدف معين، بل تهدف إلى إصدار الأحكام التي تشهد بمستويات الجودة في الأداء المدرسي.

ب. الأسس التي ترتكز عليها:

- مدخل الإصلاح التعليمي المتمركز على المدرسة School- Based Improvement

- تهيئة المدرسة لتوفير متطلبات الاعتماد التربوي Education Accreditation

- الانطلاق من سياسة التعليم للتطوير المدرسي.

- الإفادة من الخبرات ذات الصلة في مجال إصلاح التعليم

- ترسيخ فكر العمل ضمن فريق وثقافة ديموقراطية صنع القرار. (عيد أبو المعاطي، تأهيل المدارس للجودة والاعتماد، ٢٠١٠ : ٣٢).

ج. خطوات إجرائية:

- بناء وحدات السياسات والتخطيط

الإستراتيجي (PSPU) لاقتراح السياسات والخطط الإستراتيجية لتطوير التعليم، وكذلك تقديم الدعم الفني.

– إنشاء وحدات للدعم الفني (لتطوير التعليم - الجودة).

– دعم وحدات التدريب والجودة بالمدارس:

- إدارة التقييم الذاتي.
- بناء خطط تنفيذية للتطوير.
- التنمية المهنية المستمرة لأعضاء المجتمع المدرسي.

– إنشاء لجنة قومية عليا لإدارة توكيد جودة التعليم، وإعداد المدارس للاعتماد التربوي.

د. أهداف التصوُّر:

١ - تحديد الإجراءات المتبعة لتأهيل المدرسة.

هـ. معايير ضمان جودة التعليم واعتماد المدارس:

حيث تتكون مجالات المعايير من تسع مجالات فرعية هي:

– رؤية المدرسة ورسالتها.

– القيادة والحوكمة.

– الموارد البشرية والمادية.

– المشاركة المجتمعية.

– توكيد الجودة والمساءلة.

– المتعلم.

– المعلم.

– المنهج المدرسي.

– المناخ التربوي.

وتتضمن (٢٥) معيارا، (٨٨) مؤشرا، (٦٠١) ممارسة.

ومن هنا فإنه يتطلب لتفعيل هذا التصور ما يلي:

– زيادة قدرات التلاميذ على استخدام الحاسب الآلي (إجراء أبحاث من الشبكة الدولية للمعلومات "الإنترنت").

– تقديم الدعم المجتمعي (الفني/ المادي).

– تفعيل العلاقات الإنسانية.

– الارتقاء بمستوى المناخ التربوي.

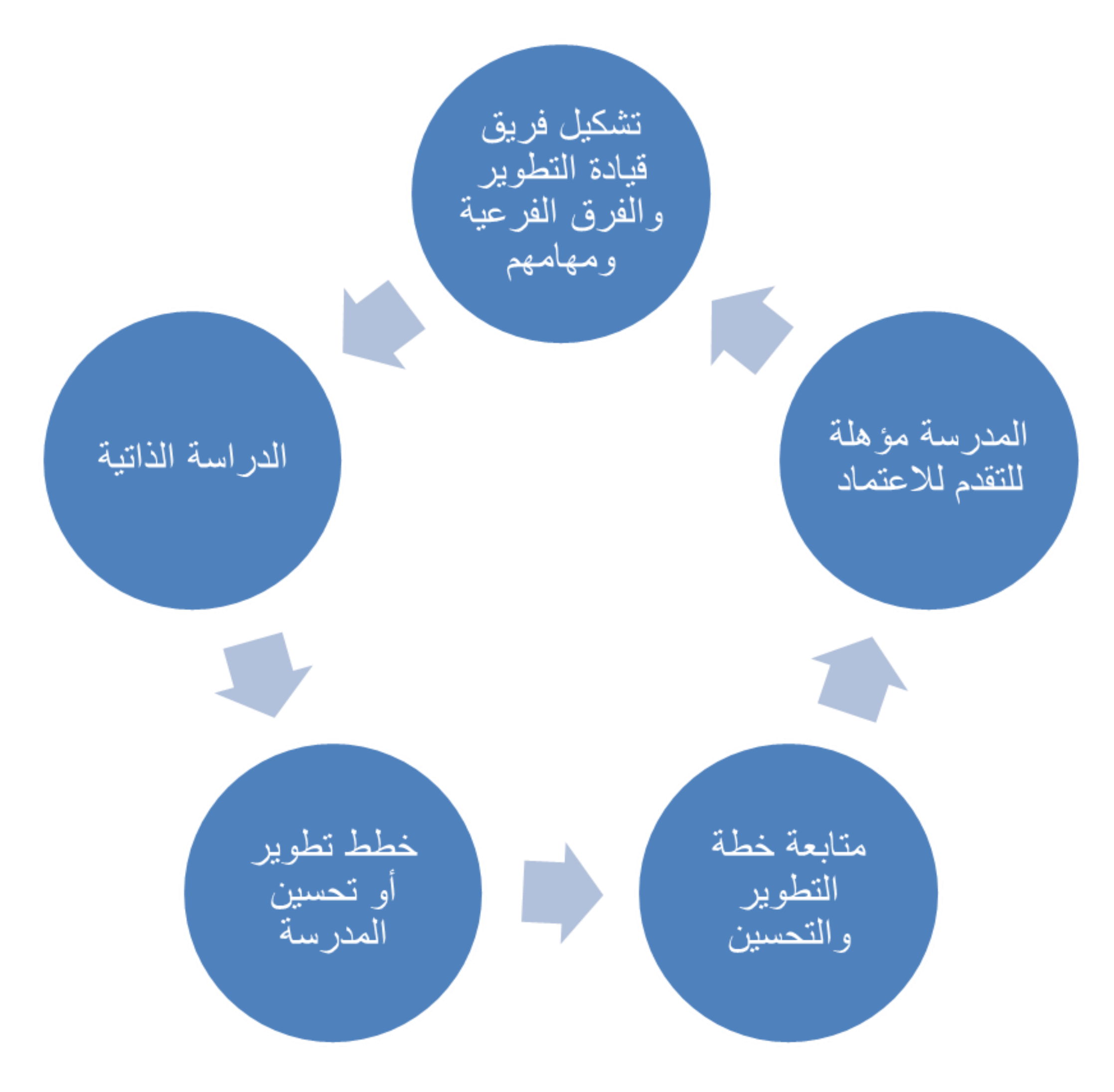
– عقد ندوات بمشاركة المجتمع المدني.

ز. آليات لتحقيق متطلبات جودة التعليم والاعتماد:

١ - الرؤية والرسالة:

– نشر ثقافة جودة التعليم والاعتماد.

– مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عملية وضع رؤية المدرسة ورسالتها.



شكل(٦) مراحل تأهيل المدرسة للجودة والاعتماد [٩]

٢ -القيادة والحوكمة :

- زيادة غير المركزية في الإدارة المدرسية.
- تطبيق مبدأ المحاسبية والمسؤولية التعليمية.

٣ - الموارد البشرية والمادية :

- زيادة الإمكانات المادية للمبنى المدرسي.
- تفعيل وحدة التدريب والجودة لرفع كفاءة العاملين بها، وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات.

٤ - المشاركة المجتمعية :

- عقد ندوات تثقيفية لدعم التعليم والتعلم.
- نشر ثقافة المشاركة المجتمعية، ودورها في

دعم التعليم والتغلُّب على مشكلاته.

٥ - توكيد الجودة والمساءلة:

- وضع نظم وخطط إجرائية لتأكيد الجودة.

- العمل بروح الفريق، وتوزيع العمل، والمتابعة المستمرة.

- تفعيل عملية التقويم الذاتي والتحسين المستمر.

- التقويم المستمر لخطوات توكيد الجودة.

٦ - المتعلم:

- استخدام أنظمة التقويم لقياس كافة جوانب التعلم.

- تطبيق نظام التقويم الشامل.

- تطبيق فلسفة الإصلاح المدرسي المتمركز حول المتعلم (وجود تغذية مدرسية - الحد من ظاهرة العنف - تقليل كثافة الفصول...).

٧ - المعلم:

- تطوير أداء المعلمين ودفعهم نحو التميز والجودة.

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة والتنمية المهنية المستمرة.

- تطبيق الموجهين لمعايير الجودة في تقييم أداء المعلم.

- تطبيق أساليب المساءلة والمحاسبية.

٨ - المنهج الدراسي:

- يتميز بالاتساق الداخلي والتكامل والتسلسل.

- واضح ومرن وقابل للتغيير والتعديل في ضوء التطورات التكنولوجية والعلمية.

- الربط بين الاحتياجات المجتمعية والمتعلمين.

٩ - المناخ التربوي:

- تبني أسلوب الحوار الديمقراطي، واحترام الرأي الآخر من خلال المناقشة الهادفة.

- الارتقاء بمستوى جودة المناخ التربوي.

- تفعيل الأنشطة التربوية الحرة.

و. مقترحات حول التصوُّر:

كما أنه يتطلب بالنسبة للتصور ما يلي:

- تقليل عدد المؤشرات الخاصة بكل معيار في حدود (٥٨) مؤشراً.

- تقليل عدد الممارسات بحيث لا تتعدى (٣٠٠) ممارسة.

- تقليل عدد المعايير وخاصة في مجال القدرة المؤسسية مثل مجال المشاركة الاجتماعية في معيار مساندة العمل التطوعي.

التوصيــــــات

يوصي البحث بما يلي:

- تبني التصور المقترح في ضوء النموذج المصري لجودة التعليم واعتماد المدارس في مرحلة التعليم قبل الجامعي.

- تفعيل متطلبات تحقيق جودة التعليم والاعتماد للمدارس في ضوء النموذج المصري.

المقترحات

- إجراء دراسة تجريبية عن نموذج الاتحاد الأوروبي لجودة التعليم واعتماد المدارس.
- دراسة عن معوقات تطبيق نموذج الاتحاد الأوروبي لجودة التعليم واعتماد المدارس.
- إجراء دراسة مقارنة بين نموذج الاتحاد الأوروبي ونموذج الشمال الأمريكي لجودة التعليم واعتماد المدارس.
- دراسة عن نماذج أخرى لجودة التعليم واعتماد المدارس في دول أخرى.

المراجـــــع

المراجع العربية:

١. القرآن الكريم

٢. إبراهيم بن عبد الكريم الحسين (٢٠٠٦) : من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة(إستراتيجيات للتحول) ، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة في التعليم الإحساء ٢٢ - ٢٥/ ٧/ ٢٠٠٦.

٣. ابن منظور(١٩٨٤): لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة ، الجزء الثاني .

٤. أحمد احمد (٢٠٠٢): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر -الإسكندرية .

٥. أحمد الخطيب، رداح الخطيب (٢٠٠٤): إدارة الجودة الشاملة - تطبيقات تربوية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٦. أحمد سيد مصطفى ومحمد مصلحي الانصارى (٢٠٠٢): برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، الدوحة - قطر الفترة من: ٢٣ - ٢٦/٦/٢٠٠٢.

٧. اركارو جانيس (٢٠٠٠) : إصلاح التعليم - الجودة الشاملة في حجرة الدراسة. ترجمة سهير بسيونى، دار الاحودى للنشر ، القاهرة .

٨. أسامة الميمي، شادية مخلوف، فريد مرة (٢٠٠٤) : الجودة في الجامعات الفلسطينية الإجراءات والممارسات ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣ -٥/٧/٢٠٠٤.

٩. جميل نشوان (٢٠٠٤) : تطوير كفايات للمشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي

الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، ٥/٧/٢٠٠٤.

١٠. دلال فتحي عيد (٢٠١٠): متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد في المدرسة المصرية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١١. رسمي عبد الملك، محمد مجدي عباس (٢٠٠٥): تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق الجودة الشاملة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٢. رضا السعيد (٢٠٠٥): تفعيل المعايير القومية في المدارس المصرية، مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس" المستويات المعيارية ومناهج التعليم.

١٣. رياض رشاد البنا (٢٠٠٧): إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرين للتعليم الإعدادي للفترة من ٢٤ - ٢٥ يناير ٢٠٠٧.

١٤. سعيد أحمد سعيد، صفاء محمد عبد العزيز (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم - برنامج الامتياز المدرسي. القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع USAID

١٥. شعبان حامد علي (٢٠٠٩). إدارة الجودة الشاملة للمناهج الدراسية باستخدام مدخل النظم ومدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٦. شهاب أحمد شهاب أحمد العثمان (٢٠٠٤): نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الحكومي دراسة تطبيقية على نظام التعليم الثانوي بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة.

١٧. صالح بن عبد العزيز النصار (٢٠٠٩). نحو هيئة وطنية للاعتماد التربوي. الرياض. 2009htm.. الصحيفة الاقتصادية الالكترونية نحو هيئة وطنية للاعتماد File:G:Lied/Print.

١٨. صلاح حسن على سلام (٢٠٠١) : إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التجارة - جامعة عين شمس.

١٩. عبد المنعم محيي الدين عبد المنعم(٢٠٠٠): إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها فى التربية دراسة وصفية، مجلة التربية بدمياط، كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الأول، ٢٠٠٠.

٢٠. عبد الهادي عبد الله أحمد (٢٠٠٥): تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، المجلد الثاني، الفترة من ٢٦ -٢٧يوليو ٢٠٠٥ .

٢١. عدنان أحمد الورثان (٢٠٠٤) : الدليل الإرشادي لتطبيق نظام الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، المؤتمر الوطني الأول للجودة السعي نحو الإتقان والتميز - الواقع والطموح ١٥ - ١٦ مايو ٢٠٠٤ .

٢٢. علاء كرم جراد: النموذج الأوروبي للامتياز في مدارسنا، مجلة الخليج ، مارس ٢٠٠٣ .

٢٣. عمر سيد خليل، أحمد حسين عبد المعطي (٢٠٠٧): معايير ضمان جودة واعتماد المدرسة المصرية في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة . المؤتمر العلمى الثامن للتربية. جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام فى الوطن العربى. كلية التربية: جامعة الفيوم.٢٣ -٢٤ مايو.

٢٤. عيد أبو المعاطى الدسوقي (٢٠٠٨) : المعايير القومية للتعليم فى مصر. القاهرة: صحيفة التربية.ع(٤). السنة ٥٩ . مايو.

٢٥. ـــــــ (٢٠٠٩): ثقافة الجودة التعليم والاعتماد. القاهرة: صحيفة التربية.ع(٤).السنة ٦٠ .

٢٦. ـــــــ (٢٠١٠): نشر ثقافة جودة واعتماد مؤسسات التعليم– الواقع ومتطلبات المستقبل . الأسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٢٧. ـــــــ (٢٠١٠): تأهيل مدارس التعليم الأساسى للجودة والاعتماد - توجهات عالمية ورؤى وطنية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٢٨. محمد أحمد الخولي (٢٠٠٥): مفهوم الجودة التعليمية الشاملة ومدى تأثيرها على الأداء الأكاديمي من واقع جامعة قطر"بحث مقدم إلى ندوة الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي ، المملكة العربية السعودية – جامعة الملك خالد في الفترة ٢٠ -٢٢/١٢/٢٠٠٥ .

٢٩. محمد إسماعيل عمر (٢٠٠٠): أساسيات الجودة في الإنتاج ، مكتبة كلية التجارة – جامعة عين شمس .

٣٠. محمد طاهر(١٩٩٨): الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة الشاملة. مجلة الإدارة، ١,٣٠، ٧٧ -١٠٢، ١٩٩٨.

٣١. محمدعزت عبد الموجود (٢٠٠٣) . الجودة فى التعليم – دراسة فى المفاهيم والقضايا والمؤشرات. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

٣٢. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (٢٠٠٩): ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم. مدارس التطوير Tatweer School. الرياض: المملكة العربية السعودية. WWW.Tatweer.edu.sa.2009

٣٣. مصطفى السايح محمد (٢٠٠٦): الجودة - جودة التعليم – إدارة الجودة الشاملةا رؤية حول المفهوم والأهمية، مجلة الكلية، كلية التربية الرياضية للبنيين – جامعة الإسكندرية، على الرابط: http://www.sea.edu.eg .

٣٤. مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٨): الجودة فى التعليم – نحو مؤسسة فاعلة فى عالم متغير. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي.

٣٥. معزوز جابر علاونة: مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣ - ٥/٧/٢٠٠٤.

٣٦. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٩). حلقة النقاش العلمية لبرنامج الاعتماد المدرسي فى الدول الأعضاء – التقرير الختامي والتوصيات. الرياض: مكتب التربية العربي ٣ -٤ أكتوبر.

٣٧. ممدوح عبد الرحيم أحمد الجعفري(١٩٩٩): الجودة الشاملة في رياض الأطفال "تصور مقترح"، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد العاشر، العدد السابع والثلاثين، إبريل ١٩٩٩.

٣٨. ممدوح عبد الهادي عثمان (٢٠٠٦): تقويم منهج المحاسبة المالية بالمرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير القومية لتقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد السادس عشر بعد المائة سبتمبر ٢٠٠٦.

٣٩. منصور أحمد عبد المنعم (٢٠٠٧): الجودة الشاملة وتطوير المناهج، ورق بحثية، المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة في الفترة من ٢٥ -٢٦ يوليو ٢٠٠٧.

٤٠. نادية علي حسن السيد (٢٠٠٢): تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد السابع والعشرون، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢.

٤١. ناهد الكلبانية (٢٠٠٩). اختتام فعاليات البرنامج التدريبي–الاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية. سلطنة عمان: منتدى وزارة التربية والتعليم. htm.2009 اختتام فعاليات البرنامج

التدريبى / الاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب الدول المتندى / File.//G:Leid/Print

٤٢. نعيمة إبراهيم الغنام(٢٠٠١) : فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠٠١.

٤٣. هاشم حمزة نور(٢٠٠٥): أثر التطور التقني على تحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء بجودة الخريجين في ضوء المعايير الدولية للاعتماد الأكاديمي، ورشة عمل بعنوان طرق تفعيل وثيقة الآراء، حول التعليم العالي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة،المملكة العربية السعودية، الأربعاء ٩ نوفمبر ٢٠٠٥.

٤٤. هند أحمد الشربيني البربري (٢٠٠٧): الجودة في مدارس التعليم العام، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية للبنات الأقسام العلمية - المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧ .على الرابط الآتي: http://www.ksu.edu.sa/sites/Colleges/

٤٥. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتماد (٢٠٠٨): .دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة.

٤٦. ________ (٢٠٠٨) : دليل التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي . ط١. القاهرة. مارس.

٤٧. ________ (٢٠٠٩): وثيقة معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة.

٤٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) : الاعتماد التربوى للمدارس المصرية – دراسات وخطوات تنفيدية. القاهرة. اكتوبر.

٤٩. ____ (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم فى مصر. مجلد ١. القاهرة: الأمل للطباعة والنشر.

٥٠. وزارة التعليم العالي، وحدة إدارة المشروعات، هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، (مسودة القانون)، اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد ، أبريل ٢٠٠٤.

٥١. يحيى برويقات عبد الكريم (٢٠٠٣) : تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية دراسة حالة المؤسسة الوطنية للصناعات الإلكترونية، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، تخصص اقتصاد الإنتاج، جامعة تلمسان، السنة الجامعية ٢٠٠٢ -٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية:

52. Berliner,D.(2001).,Improving the Quality of the teaching force, Educational Leadership Jornal,Vol.58,No.8.
53. Brennan,J.F Shah. (2002).,Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries, higher education, Vol.40, Pp.331-349.
54. Chang, y. (2003)., Quality Assurance in Education, Interface and Future, Journal of Quality in Education, Vol.11 No.4
55. Compbell,c. (2002)., Quality Assurance and the Development of Course Programmers: Bucharest, UNESCO. CEPES, Papers on Higher Education.
56. Grek, s. (2009)., North by Northwest Quality:

Assurance and Evaluation in European Education, in Journal of Education Policy, Vol.24, No.2, Mar, Pp.121-133.

57. Harms, T. (2009)., Using Assessment as a Basis for Improvement, in the Early childhood Leaders Magazine, N.186. Mar- Apr, Pp.57-66.
58. Hixon,J.and K.lovelace." Total Quality Management.Challenge to Urban School " Education Leadership,50(3) P.6-24 1992.
59. Karl Albrecht : The only thing that Matters , Harper Business , 1992 .
60. Kothleen Marrie, M ;The Effects of Mathematics Curriculum Materials and instruction on Achievement and conceptual understanding of six Grade student : comparing Traditional and standards – Based search degree of Doctor of Education George Mason University , 2002 .
61. Lankard , Bettina A.: Total Quality Management : Application in Vocational Education ERIC Digest No .125,2000
62. Lycke,Kirsten Hofgaard: perspectives on Quality Assurance in Higher Education in Norway,(Eric Document Reproduction Service No:EJ 681223)2004
63. Mirta, A.: Fundamentals of quality control and improvements. McMillan Publishing Co. USA, 1993.
64. North Central Association, (2007).,Commission on Accreditation and improvement, Accreditation Standards for Quality Schools. Vol.29, No.4.
65. Sherr ، A .:et .al TQM in higher education on line, 2000.: www.umr.edu/assess/tqm/html
66. Svensson, MF Klefsjo, B. (2006)., TQM- Based self- Assessment in the Education Sector: Experiences from a Swedish Upper Secondary School Project, in Quality Assurance in Education, Vol. 14, Issue, 4, Emerald Group pub, Ltd. Pp.299-323.
67. Taylor, N. (2009)., Standard- Based Accountability in south Africa in School Effectiveness and School Improvement, Vol.20, No.3, sep, Pp.341- 356.

A Suggested Vision for the Criteria of the Quality and Accreditation Standards in Saudi Schools

Mesfer Gobrain Maeed Al Refah

Albaha University

Abstract: Remarkable developments Occurred in the concept of educational quality with the beginning of the third millennium, making the rules and regulations and policies of education interact with these conflicting developments. In this sense, the main objective of this research is to shed the light on the educational quality in the light of recent global trends to introduce the principles that comprise the quality of education which in turn match the changes and updates of the contemporary phase.

This study aims to identify the proposed standards to ensure the quality of education in the light of the experiences of some Arab and foreign countries in addition to a suggested vision to take advantage of those experiences. The importance of this research lies in its subject where it addresses the required standards for the quality of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The research also illustrates the criteria of the quality and accreditation standards in ed7ucation for some advanced countries to open the field of research and studies on ensuring the quality standards. This descriptive research took into account this subject in addition to the literature views of research with reference to the contemporary educational research studies. The research has concluded to the following important results:

1- The application of quality assurance standards in advanced countries has led to a remarkable development in the quality of public education in those countries.

The research introduced also the following suggestions:

1. To build this perception in the light of the Egyptian model of educational quality.

2. To activate the requirements for achieving quality and accreditation for the schools in Saudi Arabia.

Several proposals have also been added :

1.To conduct experimental studies on the European Union model for the quality of education.

2. To conduct a study about the obstacles when applying the standards of quality education in the public schools in the Kingdom of Saudi Arabia

دراسة تحليلية للأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها طلاب الجامعات السعودية الدارسون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الإضافة

د.حميـــــــد يحيى أحمد الزبيري

جامعة الباحة – كلية العلوم والآداب ببلجرشي، قسم اللغة الإنجليزية- علم اللغة التطبيقي

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى وصف الأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها طلاب الجامعات السعودية الدارسون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الإضافة. وقد اتبع البحث المنهج الوصفي الإحصائي القائم على تبيين الأخطاء الواردة في كتابة الطلاب، ومدى تكرار ورودها والأسباب المحتملة لوقوعها. وقد شارك خمسون طالباً وطالبة في الكتابة الإنشائية حول موضوعين من أصل أربعة موضوعات اختيارية، تم بعد ذلك تصحيح كتابات الطلاب المستهدفين لاستخراج الأخطاء وتصنيفها وفقاً للقواعد النحوية والصرفية، وتكرار ورود الأخطاء، وأسبابها (تداخل بين اللغتين- العربية والإنجليزية- /تداخل بين قواعد اللغة ذاتها). وفي السياق نفسه تشير نتائج الدراسة إلى أن تداخل قواعد لغة الأم (العربية) يمثل النسبة الأعلى (٥١.٦١٪) مقارنة بأسباب التداخل بين قواعد اللغة الإنجليزية (٤٨.٣٩٪)، كما تبين الدراسة أيضًا أن معظم الأخطاء في بنية الفعل الإنجليزي يعود إلى التداخل بين قواعد اللغة ذاتها. ويفسر النقل السلبي للبنية اللغوية العربية أسباب ارتفاع نسبة الأخطاء في إدراج أدوات التعريف والزيادة في العناصر اللغوية الأساسية (فاعل- فعل- مفعول به)، وحروف الجر والعطف. وخُتم البحث بتقديم بعض المقترحات حول كيفية التعامل الناجع من قِبل المعلمين ذوي العلاقة مع مثل هذه الأخطاء.

PhD Thesis University of Hyderabad, Hyderabad, India.

Alhaysony, M. (2012). An Analysis of Article Errors among Saudi Female EFL Students: A Case Study. *Asian Social Science*, 8, (12): 55-66.

Al-Zubeiry, H. (2004). An Analysis of Deviant Language Behaviour of Yemeni Learners in their Written Composition in English. *Unpublished PhD Thesis,* University of Hyderabad, Hyderabad, India.

Bataineh, R. (1997). The Article System: A Cross-Sectional Study of Jordanian Learners of English as a Second Language. IJOAL, 23 (1): 17-26.

Bataineh, R. (2005). Jordanian Undergraduate EFL Students' Errors in the Use of the Indefinite Article. *Asian EFL Journal*, 7 (1): 56-76.

Crompton, P. (2011). Article Errors in the English Writing of Advanced L1 Arabic Learners: The Role of Transfer. *Asian EFL Journal*, 50: 4-34.

Corder, S. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL,* 9(2):147-160.

Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Dulay, H.C. and Burt, K.M (1974). You Can't Learn without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors. In Richards, (1974). (ed), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman.

El-Sayed, Ali. (1982). An Investigation into the Syntactic Errors of Saudi Freshmen's English Composition. *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Pennsylvania.

El-Sayed. Ali. (1994). Grammatical Problems of Arab Freshmen Students of EFL. *Language Forum*, 20/182, 104-119.

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kambal, A. (1980). An Analysis of Khartoum University Students' Composition. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

Kharma, N. (1981). Analysis of the errors Committed by Arab University Students of the Use of the Definite and Indefinite Articles. *IRAL*, 19: 333-345.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann-Arbor: University of Michigan Press.

Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL,* 9 (2): 115-124.

Obeidat, H. (1986). An Investigation of Syntactic and Semantic Errors in the Written Composition of Arab EFL Learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana, Champaign.

Quirk, R. Greenbaum, S. Leech, G & Svartvik, J.(1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London and New York: Longman.

Richards, J. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*, 17: 12-22.

Richards, J. (1974). Non-Contrastive Approach to Error Analysis. Reprinted In Richard, J. (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman: 172-188.

Salebi, M. (2004). Saudi College Students' Perception of their Errors in Written English. *Scientific Journal of King Faisal*, *5*, 209-228.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 1: 209-231.

Sawalmeh, M. (2013). Error Analysis of Written English Essays: The case of Students of the Preparatory Year Program in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World,* 14 (50): 1-17.

The examples listed above show variety of grammatical errors that manifest the wrong addition of prepositions in English. For instance, in example 31 the preposition 'in' was wrongly inserted after the transitive verb 'visited' and before the object place 'Egypt'. The error in example 32 lies in the incorrect insertion of the same preposition (in) before the adverb 'really'. As for the error in example 33, we notice that the student wrongly added the preposition 'to' before the word 'shopping' which functions as an adverb. Examples 34 - 37 indicate that the students incorrectly inserted the prepositions 'on', 'with', 'to' and 'about' after the transitive verbs 'affect', 'called', 'allow' and 'know' which require to be followed by the direct objects '*my all life', 'the police', 'the woman', and 'the problem' respectively. With regard to the error in example 38, we observe that the student wrongly added the preposition 'of' after the quantifier 'many' which functions as the pre-modifier of the noun 'books'.

Considering the possible sources accounting for the errors described earlier, it can be stated that the error in example 31 is likely to be attributed to carelessness on the part of the student to recognize the grammatical rules in using a direct object after a transitive verb. The errors in examples 32-38 are likely to be considered interlingual. The following translation of the concerned structures may illustrate the point:

- ***Fi*** alhaqeeqa – ***in*** reality (actually).
- Yadhhab ***lil***-tasawouq – go ***to*** shopping (go shopping)
- Ather ***ala*** hayati – affected ***on*** my life (affected my life)
- Etaselt bi alshurta – called with the police (called the police)
- Tesmah lil- mara'ah – allow to woman (allow woman)
- Ya' 9ref 9an al-mushkela – know about the problem (know the problem)
- Al 9adeed men al-kutob-many of the books (many books)

Negative transfer of the above Arabic structures may account for the errors committed by the subjects of the study.

5. Conclusion

The current study aimed at describing the morpho-syntactic errors produced by Saudi university EFL learners with reference to the process of addition. The analysis of the study showed that the students produce grave errors in their performance of the target language. These errors were identified and categorized based on their grammatical aspect, frequency of occurrence, and sources of errors. The findings of the study indicated that interference of the mother tongue account for the higher frequency of errors (51.61%), compared with those of the developmental (intralingual) sources (48.39). Verb form in English seems to pose major difficulties for the subjects of the study. This was reflected in the high frequency of errors identified in the corpus of the study. In fact, the grammatical and functional rules of English could account for the developmental sources of the errors produced by the students. Negative transfer of Arabic structures accounts for the high frequency of errors in incorrect insertion of articles, redundancy of major constituents, wrong addition of prepositions and conjunctions. In order to help students produce correct usage of English structure in their writing, the following suggestions can be considered by the prospective teachers:

- Drawing students' attention to their errors through constant feedback explaining the common errors spotted in their writing;
- Getting students to know that literal translation from Arabic can cause errors, as not every English structure/usage has its equivalent in Arabic;
- Exposing students to reading materials designed in such a way as to address their problems;
- Encouraging students to correct their spotted errors themselves;
- Having students do exercises addressing their common problems;
- Involving students in weekly writing assignments on different genres.

References

AbiSamra, N. (2003). An analysis of errors in Arabic speakers' English writing. In Mourtaga, K. (Ed.) Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.

Alahmadi, N. (2014). Errors Analysis: A Case Study of Saudi Learner's English Grammatical Speaking Errors. *AWEJ*, 5 (4): 84-98.

Al-Dubib, D. (2013). Error Analysis of Subject-Verb Agreement in the Writing of EFL Saudi Female Students: A Corpus-Based Study. *Unpublished MA Thesis*, Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Fotih, T. (1999) A Study of Errors in the Written English of Yemeni Arab Freshmen. Unpublished

proper noun ‘Cairo’. As for examples 22 and 23, we notice that the definite article ‘the’ is incorrectly inserted before the abstract noun ‘happiness’ and the generic reference noun ‘marriage’ respectively. In example 24, the definite article is inserted wrongly before the verbal form ‘travelling’. With regard to the error in examples 25, it is observed that it lies in the wrong addition of the definite article ‘the’ before the adjective ‘difficult’, whereas in example 26 it is incorrectly inserted between the determiner pronoun ‘my’ and the noun ‘friend’ which is premodified by the superlative form ‘best’.

In view of the possible sources of the errors described earlier, it can be said that the errors in examples 21-24 are interlingual. In fact, the nature of these errors reflects the structure of the students’ mother tongue. Unlike English, Arabic permits the use of the definite article ‘al-the’ in front of such structures: *‘ela **al**-qahera - to **the** Cairo’, **al**-saadeh-**the** happiness’, **al**-zawaj-**the** marriage’, and **al**-safer-**the** travelling*’. Negative transfer of such structures could account for the students’ errors. As for the sources of the errors in examples 25 and 26, they are likely to be developmental (intralingual). False hypothesis on the part of the students might have led to the production of the error in example 25. It seems that the student inserted the definite article ‘the’ before the adjective ‘difficult’ assuming that it stands as a noun. The error in example 26 could be as a result of incomplete application of rules. The student wrongly inserted the definite article ‘the’ in a mutually exclusive position with the determiner pronoun ‘my’ ignoring the restriction imposed in such a context. Another possible cause is ascribed to the transfer of training where the student might have been exposed to overwhelming exercises in the use of ‘the’ before superlative form of adjectives.

Unlike the errors described above, the errors in examples 27-30 are realisedin the wrong addition of the indefinite article ‘a/an’ before grammatical-bound structures like: with another determiner, with a plural noun or with a plural noun qualified by an adjective, and before adjective. The sources of these errors could be attributed to the students’ incomplete application of rules; it seems that the students applied the rules of using the definite article, but they ignored the grammatical restrictions in such positions.

4.6 Prepositions

A total of 35 (11.29%) errors in wrong addition of prepositions have been identified in the corpus of the study. These errors are subcategorized and listed in the table below:

Table 8.Frequency and Percentage of Errors in Prepositions

Subcategory	**Frequency**	**Percentage %**
Wrong addition of “in”	6	17.14
Wrong addition of “to”	5	14.29
Wrong addition “on”	9	25.71
Wrong addition “with”	6	17.14
Wrong addition of “about”	5	14.29
Wrong addition “of”	4	11.43
Total	35	100.00

Looking at the results tabulated above, it can be noticed that the wrong use of ‘on’ receives the highest number of errors, i.e., 9 (25.71%). The other errors range from 6 (17.14%) in the wrong use of ‘in’ and ‘with’ to 4 (11.43) in the wrong use of the preposition ‘of’. Here are some examples of the errors identified in the scripts of the students:

* I visited in Egypt.

*In really she was a good and best sister.

*They go to shopping every day.

*The accident affected on my all life.

*My father called with the police.

*The government will not allow to the woman to drive.

*We don’t know about the problem.

*I bought many of books in Jeddah.

(Though Jeddah is very hot, people go to it.

The literal translation of the sentence above reveals that the conjunctions ‘*ala alraghm ana-though* and *‘ela an-but’* can be used simultaneously in the Arabic sentence. It is clear that the negative transfer of Arabic structure apparently account for the occurrence of this error.

Describing the errors in examples 19 and 20, we observe that in example 19 the student incorrectly inserted the conjunction ‘so’ between two sentences that do not indicate any cause –effect semantic relationship. To make it clear, the second sentence does not entail an effect proposition that could be derived from the proposition of the first one. In fact, the second sentence carries an illustrative context-based idea. Likewise, the error in example 20 lies in the incorrect addition of the conjunction ‘because’ between the two sentences whose semantic contents do not imply any cause-effect relationship. Student’s false hypothesis of the necessity of using a conjunction between sentences might be the reason for committing the errors.

4.5 Articles

Articles in English are divided into definite and indefinite, and they are bound by restrictions of grammatical rules. Any deviation from such rules could lead to errors. The analysis of the study indicates that the students committed variety of errors in articles. A total of 67 (21.61%) errors in articles have been identified in the corpus of the study. These errors are subcategorized in the table below:

Table 7.Frequency and Percentage of Errors in Articles

Subcategory	Frequency	Percentage%
‘**the**’ wrongly added before proper nouns	5	7.46
‘**the**’/ ‘**a’** wrongly added before abstract nouns	9	13.43
‘**the**’ wrongly added before nouns of generic reference	19	28.36
‘the’ wrongly added before a nominalised verbal form	7	10.45
‘**the**’ wrongly added before adjective	5	7.46
‘**the/a/an**’ wrongly added with another determiner	8	11.94
‘**a/an**’ wrongly added before a plural noun or a plural noun qualified by an adjective	8	11.94
‘**a/an**’ wrongly added before adjective	6	8.96
Total	67	100.00

Table 7 reveals the different subcategories of the errors in Articles. It also presents the frequency and percentage of errors in each subcategory. The following are some examples of the errors found in the corpus of the study:

*I and my family travelled to the Cairo.
*The happiness is not in money.
*The marriage is a very big celebration.
*I hate the travelling.
*The difficult I had in my child time.
*She was my the best friend.
*She was combined with her a friend.
*They prefer to buy a new clothes.
*I read an English novels.
*The pride (bride) should be a beautiful and have more money.

It can be noticed that the errors in examples 21-26 above are manifested in the wrong insertion of the definite article ‘the’ in different positions that do not conform to the grammatical rules of the target language. In example 21, for instance, the student wrongly added the definite article ‘the’ before the

the reason for committing such types of errors. Consider the following translation of the sentence below:

Yajebu ***an tadhhab*** *ela 9aelat albint*
Must ***to go*** *to family the girl*
(You must go to the family of the girl.)

Looking at the literal translation of the Arabic structure above, we notice that the modal auxiliary 'Yajebu-must' is followed by the particle 'an-to' which precedes the verb 'tadhhab-go' and functions as predicative of the sentence. Therefore, literal translation of Arabic structure is probably the reason for producing such errors.

4.4 Conjunctions

In English, conjunction is used to connect parts of a sentence or clauses within a sentence in accordance with the rules of grammar and semantic relationship. Violation of these rules may cause difficulty in understanding the proposition of the sentence. The analysis of the corpus of the study shows that students tend to add a conjunction within the sentence or between clauses of the sentence which is considered redundant. A total of 27 (8.71%) errors in conjunctions have been recorded. Based on the identification of errors in the corpus of the study, the researcher subcategorized the errors in conjunctions into the following:

Table 6.Frequency and Percentage of Errors in Conjunctions

Subcategory	Frequency	Percentage%
Wrong addition of 'and'	14	51.85
Wrong addition of 'but'	6	22.22
Wrong addition of 'so'	5	18.52
Wrong addition of 'because'	2	7.41
Total	27	100,00

Considering the results tabulated above, we observe that wrong addition of 'and' receives the highest number of errors, i.e., 14 (51.85%). 'Wrong addition of but' comes next with 6 (22.22%).This is followed by 'so' and 'because' which are the lowest, scoring 5 (18.52%) and 2 (7.41%) respectively.

With regard to the description of the errors in the wrong addition of conjunction, the following examples could be considered:

*we have traditions and rules and Islam principles.

*I visited many cities and I think that Al-baha is the most beautiful.

*though Jeddah is very hot but people go to it from different places.

*Schools and colleges separated female and male from each other, so the only way to make them coupled is by their families.

*I like it Jeddah because every vacation I'm going to Jeddah.

Careful examination of the errors in examples 16-20 shows that the subjects of the study wrongly inserted conjunctions that are regarded redundant. The error in example 16, for instance, is realised in the wrong addition of the conjunction 'and' in a serial list of items in the noun phrase -'traditions and rules and Islam principles'. This error could be traced back to the Arabic acceptable usage of 'and' in series structures of items. Similarly, the error in example 17 is manifested in the incorrect addition of the conjunction 'and' between two separated ideas that do not require any coordinating conjunction - 'visiting a place and stating a personal thought'. It seems that the student is influenced by Arabic rhetoric which allows using 'and' in initiating a new sentence and functions as an emphatic element.

The error in example 18 shows that the student wrongly added the conjunction 'but' before the main clause (i.e., 'people go to it'). Grammatically speaking, in an English sentence, it is impermissible to use two conjunctions in 'dependent and independent clauses structure'. In Arabic, however, such a usage could be permissible. Consider the following translation of the sentence:

ala alraghm ana *Jeddah hara jedan* ***ela an*** *alnas yadhhabu eliha....*
Though *Jeddah hot very* ***but*** *people go to it*

Table 5. Frequency and Percentage of Errors in Verb Form

Subcategory	Frequency	Percentage%
Is/are/am + plain stem (to mean simple. Pre.)	32	27.35
Was/were +plain stem(to mean simple past)	25	21.37
Was/were +stem +-ed (to mean simple past)	16	13.68
Is/are/am +stem –ed (to mean simple past/pre. Perfect)	8	6.84
Stem + ing (to mean simple past)	6	5.13
Modal +stem +-s (for plain stem)	8	6.84
Modal + infinitive/participle(for plain stem)	15	12.82
To + stem + -ing	7	5.98
Total	117	100.00

The table above shows that the highest number of errors in the verb form lies in the wrong insertion of verb to 'be' with 'stem verb' to indicate the context-required tense, i.e., 32 (27.35%) and 25 (21.37%). This is followed by the errors in the wrong addition of 'was/were' with 'stem + -ed' referring to the past simple and errors in the wrong insertion of 'infinitive/participle' after 'Modal'. They form 16 (13.68%) and 15 (12.82%) respectively. The other errors range between 8 (6.84%) - 6 (5.13%). Consider the following examples of errors identified in the corpus of the study:

*I'm live in albaha.

*When I was call my best friend she didn't answer.

*Nobody was expected him to die that way.

*I walking in different places of Albaha.

*My husband can speaks little Turkish.

*You must to go to the family of the girl.

*When you visit albah city you will feeling with something.

*I wish to learning English.

Describing the errors in examples 8 and 9 we notice that the students incorrectly inserted the verb to 'be' (i.e., am and was) with the main stems 'live' and 'call' respectively. Interestingly, in example 10 the student wrongly added the verb to 'be' (i.e., was) with the verb 'expected' which is already marked with the past morpheme '-ed'.

In view of the sources of these errors, the findings of the study reveal that most of these errors are developmental. The ill-formed verb structures – ''am live', 'was call' 'was expected'- are widely observed among ESL learners (cf. Richards, 1974). In fact, such errors are highly reflected in the writing of our EFL learners as well. It is believed that these errors could be attributed to false hypotheses on the part of the learners in considering the correct usage of the verb forms in different grammatical contexts.

As for the errors in examples 11 and 14, they show that the students wrongly added the grammatical marker '-ing' expressing the tense/time of the sentences (i.e., simple present and simple future). Such errors can be ascribed to the strategy of training (i.e. teaching the present continuous tense). It seems that the student might be influenced by the structure of the continuous tense form 'be + verb + ing' which does not exist in his/her mother tongue and overused it in such positions.

In example 12, the student wrongly added the third person marker '-s' with the verb 'speak' which follows the modal 'can'; in example 15, the '–ing' participle is incorrectly inserted with 'the infinitive verb- to learn'. Overgeneralisation of grammatical rules may account for the occurrence of the error in example 12. It is clear that the student has extended the present simple grammatical rule of using the third person marker '-s' with the verb ignoring the rule that the verb is preceded by a modal. With regard to example 15, the error might be ascribed to carelessness on the part of the student.

The error in example 13 is different compared to the previous ones. Here, the student wrongly inserted the particle 'to' after the modal 'must' ignoring the rule which states that modals should be followed by a bare verb. Interference of the mother tongue could be

The – place beautiful which ***visited (it-explicit)*** *it Jeddah.*

(The beautiful place that I visited is Jeddah)

A close look at the above translated sentences shows that the subject pronoun 'he' in sentence 1 is inserted in the embedded nominal sentence structure. As for sentence 2, it is observed that the object pronoun 'it' is suffixed to the verb 'zurtahu-visited' implicitly.

In view of the error in example 4, we can observe that the student incorrectly added the verb to be 'is' between the object, 'the weather', and its complement 'very cold'. Such errors could be ascribed to the strategy of training. In fact, the overwhelming exercises that the students received in using the verb to 'be' in simple sentence are likely to lead them think that a verb to 'be' is necessarily to be inserted in such a context.

4.2 Subject – Verb Agreement

The results of the analysis of errors found under this category indicate that a total of 17 (5.48%) have been observed in the corpus of the study. These errors are subcategorized and presented in the following table:

Table 4. Frequency and Percentage of Errors in the Subject-Verb Agreement

Subcategory	Frequency	Percentage%
Subject plural- verb singular	13	76.47
Subject first person- verb third person	4	23.53
Total	17	100.00

Table 4 indicates that the highest number of errors is in 'subject plural – verb singular' which receives 13 (76.47%) of the errors recorded. 'Subject first person-verb third person' is 4 (23.53%). The following examples reflect the nature of errors in this area:

*They drives fastly, and kill people in street.

*My sisters wants to go Dubai.

*I reads more information on Istanbul.

Looking at the errors in examples 5-7 above we notice that the subjects of the study wrongly added the third person inflectional morpheme '-s' in contexts that do not conform to the grammatical rules of the subject-verb agreement in English. According to the rules of subject-verb agreement in English, Quirk et al (1985) maintain that "the primary verbs (DO, BE, and HAVE) match their subjects in number and person (e.g., he/she/it does, he/she/it is, he/she/it has)." Example 5 and 6 show that the errors lie in the wrong insertion of the third person inflectional morpheme '-s' with the plural subjects 'they' and 'my sisters' respectively. Similarly, in example 7 the student incorrectly inserted the third person inflectional morpheme '-s' with the first person pronoun 'I'.

Considering the sources of the errors described above, the researcher assumes that they are developmental in nature (intralingual). In fact, it seems that the hypercorrection that the students usually receive from his/her teacher in correcting subject verb-agreement in contexts like, '*My friend speak English' instead of 'my friend speaks English' might have led the student overcompensate the rule and produced such errors.

4.3 Verb Form

English verb appears in different forms based on its grammatical and functional rules in the language. It is believed that such forms could make it challenging for EFL learners to use it correctly. The findings of the analysis show that the subjects of the study produced variety of errors that reflect the nature of verb structure and how the subjects misuse it in different contexts. The total number of errors identified in verb form is 117 (37.74%). These errors are subcategorized in terms of their type and nature and tabulated in the following:

following table gives an overview of the frequency and percentage of errors in the redundancy of major constituents and their sources:

Table 3. Frequency and Percentage of Errors in the Redundancy of Major Constituents

Subcategory	**Frequency**	**Percentage%**
Subject	26	55.32
Verb	7	14.89
Object	14	29.79
Total	47	100.00

The table above reveals that the redundancy of subject pronoun constitutes the highest number of errors, i.e., 26 (55.32%). Object pronoun comes in the second place with 14 (29.79%), whereas verb is 7 (14.89%).

In view of the description of errors in the addition of redundant items, the analysis shows that the subjects of the study exhibit serious problems in inserting pronouns (subjects/objects) that are redundant in the sentence structure. Consider the following errors that were found in the corpus of the study:

*After the dinner all people and relatives they leave the palace.

* I married with the person who he is educated.

1. *The most beautiful place which I visited it is Jeddah.

* I found the weather is very cold.

Considering the structure of the sentences (1-4) above, it can be observed that they show ill-formed grammatical structure in the use of the sentence major constituents namely, subject, object, and verb. Examples 1-2 show that the students wrongly inserted the subject pronouns ‘they, he’ along with the main subject nouns ‘the people and relatives’ and ‘the person’. Likewise, the error in example 3 is manifested in the wrong addition of the object pronoun ‘it’ in the sentence structure. As for example 4, the linking verb ‘is’ is wrongly added to the sentence structure whose main verb is ‘found’.

Interference of the mother tongue is likely to account for most of the errors quoted above. For instance, the common device of Arabic rhetoric, 'juxtaposition of similar items’, could explain the error in example 1. In fact, it has been observed that some of the subjects of the study were influenced by the structure of Arabic and they wrongly added the subject pronoun ‘they’ as a juxtaposed item to the main subjects ‘all the people and relatives’. In order to make our point clear, consider the translation of the sentence:

“ba’d al-asha ***kul al- nas wa al- ahel hum*** *yughaderu al- qaser. After the dinner* ***all the people and the relatives they*** *leave the palace.*

(After the dinner all people and relatives leave the palace.)

The translation above shows that the juxtaposition is permissible in Arabic; however, it is considered wrong in the sentence structure of English. Such construction, therefore, could be the reason leading Arab learners of English produced such ill-formed sentences.

Likewise, the errors in example 2 and 3 could be interlingual. The subjects wrongly inserted the subject relative pronoun ‘he’ and the object pronoun ‘she’ in the embedded structure of the main sentence. Unlike English, In Arabic the pronominalised form is suffixed to the verb of the verbal embedded sentence structure and is inserted in the nominal embedded one. The subject and/or object are necessarily to occur explicitly or implicitly in the verbal sentence construction. As for the nominal sentence, the subject pronoun is added after the relative pronoun. In English, however, the pronominalised form is deleted and can be realised in the ‘wh’ element (who, whom, which). Consider the following translation of the sentences which illustrate the point:

1- *atzawaj bi al shakhes* ***alladhi hoa*** *mutalem.*

Marry with the person ***who he*** *educated.*

(I marry the person who is educated.)

2- *Al-makan al -Ajmel* ***alladhi zurtohu*** *huwa jeddah.*

3. Methodology

The present study is descriptive in nature. It aims at exploring the morpho-syntactic errors of addition in the performance of EFL learners at a certain stage of learning. The method adopted in collecting the data was cross-sectional.

3.1Subjects

Fifty students (girls and boys) were randomly selected as subjects for the study. These students are majoring in English, semester six, at the faculty of Science and Arts-Baljurashi, Albaha University. It is worthy to note that the selected students share the same language (Arabic) and their ages range between 20-24 years old. In addition, they have already completed studying six-credited-hour courses in grammar and four credited-hour courses in writing.

3.2Procedures

The data collected for the study was based on free writing session. The subjects were asked to write no less than 200 words on any two of the four given topics. It is worthy to mention that the given topics vary between narrative, descriptive and argumentative ones. The writing session lasted for one and a half hours.

Following the free writing session the scripts were collected for the analysis. Each script was scrutinized for identifying errors in the area under investigation. The identification of errors was counted in accordance with the rules of standard English grammar; and therefore, the researcher referred to Quirk et. al's (1985) as an authoritative reference. The identified errors were classified with reference to the rules of grammar violated and sources of errors, and then they were counted in terms of frequency of occurrence.

4. Data Analysis: Results and Discussion

As the main purpose of the study is to describe and account for the morpho-syntactic errors of addition that are produced by EFL learners in their performance, the researcher classified the errors into their grammatical aspects and counted their frequency of occurrence. The errors were also described with reference to their grammatical process (wrongly added constituents) and explained in terms of their sources (interlingual and intralingual). The following table gives an overview of results of the study:

Table 2. Frequency and Percentage of Errors according to Grammatical Aspect and Sources of Errors.

Grammatical Aspect	Frequency	Percentage %	Sources of Errors	
			Interlingual %	Intralingual%
Redundancy of Major Constituents	47	15.16	12.90	2.26
Subject – Verb Agreement	17	5.48	0	5.48
Verb Form	117	37.74	4.84	32.90
Conjunctions	27	8.71	6.13	2.58
Articles	67	21.61	17.10	4.52
Prepositions	35	11.29	10.65	0.65
Total	310	100.00	51.56	48.39

It is evident from table 2 that errors in 'verb form' constitute the largest number, i.e., 117 (37.74%). 'Articles' come next with 67 (21.61%). This is followed by 'redundancy of major constituents', i.e., 47(15.16%). 'Prepositions 'account for 35 (11.29%). Conjunctions form 27 (8.71%). 'Subject – verb agreement' is 17 (3.56%). With regard to the sources of errors, the table shows that Interlingual errors receive the highest percentage (i.e., 51.61%), compared with intralingual errors which scored 48.39%. The table also reveals that 'verb form' scores the highest percentage of intralingual errors, (i.e., 32.90%). Articles and redundancy of major constituents come next in terms of interlingual errors (i.e., 17.10 and 12.90 respectively).

4.1 Redundancy of Major Constituents

The major constituents-subject, verb, and object-are considered to be the backbone of the sentence structure in English. Committing errors in their use may create problems in communication. The analysis of the students' scripts shows that a total of 47 (15.16%) errors have been recorded in adding grammatical items that are considered redundant. The

As the present study is devoted to describe morpho-syntactic errors of addition produced by Saudi learners of English, it seems worthy to review those related studies which have been carried out across the country. To begin with, Al-Sayed (1982) has investigated the syntactic errors made by Saudi freshmen in their composition. The subjects were asked to write on any topic out of the 14 ones given to them. The analysis of the study showed that most of the errors (56%) were in the area of verbs and verbals. The other ones (44%) were in the area of articles, pronouns, nouns, adjectives, and preposition. The errors were ascribed to the following factors: interference of mother tongue, faulty generalization, incomplete application of rules, and failure to learn the conditions to which rules apply.

Another study was done by Salebi (2004). The researcher attempted to describe Saudi female college students' perception of their errors in written English. The main purpose of his study was to find what kinds of errors Saudi college students of EFL usually make. Thirty two fourth-level Saudi female students were asked to comment on their errors (207) which were collected from the mid-term tests. The researcher found that 44.03% of errors were in subject-verb agreement. Moreover, 18.75% of errors were ascribed to translation from Arabic. The study also showed that the main reason for errors was the difficulty of the target language, which resulted in generalization of rules.

Alhaysony (2012) conducted an error analysis study on 100 first-year female university students of Ha'il. The subjects were given six different descriptive topics related to their life and culture. The Analysis of errors revealed that while students made a considerable number of errors in their use of articles, omission errors were the most frequent, while substitutions were the least frequent. Errors relating to the addition of the definite article 'the' were the most frequent, which correlates with the fact that the definite article is used more widely in the Arabic language than in English. Furthermore, the results showed that Arabic interference was not the only source of errors, but that English was a source of many errors as well. The Findings showed that 57% of the errors were interlingual ones, while intralingual errors represented 42.56% of article errors.

Al-Dubib (2013) has recently conducted an error analysis of subject-verb agreement in the writing of EFL Saudi female students. The main purpose of the study was finding out whether students are facing problems with subject-verb agreement in terms of the present tense of the verb 'to be' in their writing and identify the causes of these problems. The researcher based her study on a corpus collected from twenty EFL students' writing courses at the fourth level at the Languages and Translation College of Prince Noura University, Riyadh. The findings of the study revealed that a total of 103 errors were recorded and these errors were related to subject-verb agreement of the present verb 'to be': is (82 errors), are (17), and am (4). In addition, the results of the analysis showed that a lack of knowledge of English grammar is the main source of students' errors, accounting for 63.2% of the total errors found. The study concluded that the target students are still facing problems in applying SVA rules in their writing; these problems were mainly attributed to the students' lack of knowledge of the rules of the target language.

Another study was conducted by Sawalmeh (2013). The researcher analyzed 32 essays written by the preparatory year programme students at Ha'il University. The identified errors were categorized into: verb tense, word order, singular/plural form, subject-verb agreement, double negatives, spellings, capitalization, articles, sentence fragments, and prepositions. The findings of the study showed that the students' errors were due to transfer of L1.

A recent study has been done by Alahmadi (2014). The study aimed at investigating the most common grammatical speaking errors of Saudi learners in intermediate level of English language. The data of the study was based on oral interviews collected from 30 Saudi students studying at Tibah University. The errors were classified into nine categorizes based on their consistency and frequency. The researcher concluded the study indicating that the task of identifying the source is not easy. Most of the errors were due to the interference of the mother tongue.

The contribution of the present study lies in its attempt to describe the morpho-syntactic errors produced by Saudi university EFL learners with reference to the process of addition. It limits its scope in considering some grammatical aspects that pose some difficulties in the writing of EFL learners namely, major sentence constituents, sub.-verb agreement, verb form, conjunctions, articles, and prepositions. In addition, it gives a detailed overview on the sources of errors (interlingual/intralingual) through illustrative examples.

2.3- Previous Related Studies

In view of the fact that learner's errors provide insights into understanding the progress of foreign/second language learning process, a considerable number of studies have been done in describing errors produced by EFL learners (cf., Kambal, 1980; Kharma, 1981; El-sayed, 1982; Al-Quyadi, 1996; Al-Fotih, 1999; Salebi, 2004; AL-Zubeiry, 2004; Alhaysony, 2012; among others). For convenience of presentation, the previous studies are summarized in the table below focusing on the number of the subjects, the procedure followed in collecting the data, and findings arrived at in the study:

Table 1: A Summary of Error Analysis Based Studies in the Written English of Arab EFL Learners

Study	Subjects	*Procedures*	Findings
Kambal (1980)	First year Sudanese students	Free composition	Reported on three types of errors in the verb phrase: verb formation, tense, and subject- verb agreement. The last two items were categorized into 5 and 3 further items respectively. Copula deletion was the most frequent type of errors. Errors were mainly caused by intralingual rather than interlingual factors.
Kharma (1981)	Arab students learning English in Kuwait	Used three tools general test- fill blanks – comparing use of articles in L1 and L2; examining written essays	Many errors in the use of articles were due to Arabic interference. Others were due to overgeneralization and false analogy, the complicated nature of definite/indefinite system in English, and to inadequate teaching.
Obeidat (1986)	150 first and second year English major students, Yarmouk U., Jordan	Selected written composition	13 categories of syntactic and semantic errors were found to be problematic. L1 interference plays a major role in students' writing. The processes of EFL learning are not any different from ESL learning.
El-Sayed (1994)	48 first year Yemeni students	Writing a composition on given topics in classroom	The grammatical errors were categorized into 15 units in terms of verbs, verbals, and articles. The errors were ascribed to the following factors: faulty generalization, incomplete application of rules, and failure to learn the conditions to which rules apply.
Bataineh (1997)	237 Jordanian learners of English (grade 5-12)	Writing compositions on given topics	Most of the errors were due to the strategies of learning. The impact of the learner's L1 was minimal.
Al-Fotih (1999)	Yemeni freshmen students from Sana'a U. and Dhamar U.	Multiple choice test, sentence structure test, free composition test, and translation test.	Verbs, relative clause, wh- question, negation, articles, yes/no questions were the most difficult areas; errors were ascribed to interlingual and intralingual interference.
AbiSamra (2003)	10 Palestinian students studying English as a foreign language	A sample of written work collected from 10 grade 9 students.	One third of the students' errors were transfer errors from the native language, and the highest numbers of errors were in the categories of semantics and vocabulary. The rest of the errors (64.1%) were errors of over-application of the target language, the highest numbers of errors being found in substance (mainly spelling), syntax and grammar.
Al-Zubeiry (2004)	160 Yemeni students, Dept. of English, Sana'a University	Free writing composition	Interference of the target language (Intralingual) accounted for a large number of deviations. These deviations were ascribed to the processes and strategies e.g., overgeneralization, analogy, ignorance of rule restrictions, incomplete implication of rules, and hypothesizing of false concepts followed by our subjects in learning the language. The other factors accounting for the deviations observed in the study were attributed to faulty materials and techniques of teaching
Bataineh (2005)	209 Jordanian Undergraduate EFL Students, English at Yarmouk University Jordan	written composition	Among all types of errors identified only the deletion of the indefinite article could be attributed to the mother tongue interference. Developmental factors and common learning strategies like simplification and overgeneralization were found to account for the majority of learners' errors.
Crompton (2011)	Tertiary level (first & second level) at American University, Sharjah,	95 essay written scripts	The commonest errors involve mis-use of the definite article for generic reference. The strong likelihood that these errors are caused by L1 transfer, rather than an interlanguage developmental order

by reference to the learner's system. A number of terms have been coined to describe the learner's language system. For instance, Nemser (1971) called it "approximate system". Corder (1971) used the term "idiosyncratic dialect".

Both Nemser (1971) and Corder (1971) assume that the learners with the same L1 and the same cultural background are likely to construct the same language systems. The errors produced by the learner will be the result of the rules constructed by him at a particular stage in the acquisition of L2 and will reflect his transitional competence at that stage. Different terms have been used to describe the ill-formed structure produced by second/foreign language learners namely, 'errors' and 'mistakes'. Corder (1973: 259) makes a distinction between these two terms. According to him, 'mistakes' are the result of physical tiredness, nervousness, stress, emotional excitement, etc. These are the errors in performance and are not the result of any defect in the competence of a speaker. These mistakes are random and unsystematic, when the speaker is made aware of them, he can immediately correct them with complete assurance. 'Errors', on the other hand, are not the errors of performance but are "the sign of an imperfect knowledge of code".

2.2.1 Categorization of Learners' Errors

Corder (1973:261) categorized learners' errors as expressive and receptive errors. Such errors are the manifestations of expressive and receptive behaviour and depend upon knowledge of the "formation rules" of a language. Other classifications of learners' errors can be considered with reference to the following: 1. Linguistic aspects: pronunciation, lexical, grammar, and style; 2. Process: omission, addition, substitution, and permutation (wrong ordering); 3. Source: interlingual/intralingual; 4. Type: systematic errors/non-systematic errors; 5. Norm vs. System; 6. Modality: levels of proficiency in speaking, writing, listening, speaking.

2.2.2 Sources of Errors

In his comprehensive study of errors, Richards (1971) proposed three potential sources of errors: 1. Interlingual errors: they refer to the errors resulting from mother tongue; 2. Intralingual errors: they refer to the errors resulting from factors other than mother tongue interference, like overgeneralization, simplification, etc.; 3. Developmental errors: they refer to the errors occurring when learners attempt to build up hypothesis about the target language on the basis of limited experiences. Richards (1971) further subdivided intralingual and developmental errors into the following sources: a. Overgeneralization - it covers instances where the learner creates a deviant structure on the basis of his experience of other structures in the target language (e.g. * she speaked English.); b. Ignorance of rule restrictions - the learner applies rules to context where they are not applicable (e.g. "* I told to him" through extension of the pattern "I said to him"); c. Incomplete application of rules: the learner fails to use a fully developed structure (e.g. " *where he was last night?" in place of "where was he last night?"); d. False hypothesis: the learners do not fully understand a distinction in the target language (e.g. the use of "was" as a marker of past tense in " * I was went to Jeddah last vacation.").

3. Interlanguage

Selinker (1972) attempted to identify the linguistic system of the second/foreign learner in course of the comprehension and production of the TL. He coined this system 'interlanguage'. In a simple term 'interlanguage' refers to the "language created by learners of a second/foreign language which is between the target language and the learner's first language (L1). In approving the existence of a separate linguistic system that is neither represent the TL nor L1, Selinker (1972:35) suggests that "the only observable data from meaningful situations we can establish as relevant to interlingual identifications are: 1. Utterances in the learner's native language produced by the learner; 2. Inter-language utterances produced by the speaker and; 3. Target language utterances produced by native speakers of that target language."

Selinker (1972) identified five central processes determining the nature of the learner's interlanguage. They are as follows: 1. language transfer: it involves items and rules in the leaner's language being directly traceable to his mother tongue; 2. Transfer of training: it refers to the learner's errors which are directly traceable to how and what they have been taught; 3. Strategies of L2 learning: it refers to the learner's errors which are the result of following strategies that facilitate the learning process; 4. Strategies of communication: It refers to the learner's errors which are the result of the strategies followed in getting his message across; 5. Overgeneralization of L2 rules: it refers to the process when the learner extends the language rule/s to a context where it does not apply.

1. Introduction

It is commonly believed that the errors produced by second/foreign language learners serve as indicator of the process of acquiring/learning a language. The nature of such errors may provide insights to the concerned pedagogists into understanding the progress of the learners involved in a certain programme. However, when the frequency of the errors centres on certain causes of learning strategies, the situation, in such a case, calls for immediate procedures to be followed in addressing such a phenomenon.

1.1 Statement of the Problem

A preliminary observation of the assignments and exam papers of Saudi university learners of English shows that the learners produce grave grammatical errors which are likely to be attributed to the interference of mother tongue (Arabic) or other strategies of language learning. It has been widely observed that the learners wrongly add grammatical elements that do not conform to the rules of English grammar.

1.2 Purpose of the Study

The present study attempts to describe morpho-syntactic errors produced by Saudi EFL learners with reference to the process of addition. It aims to:

1- identify the morpho-syntactic errors of addition produced by the target subjects;

2- categorize and describe errors grammatically;

3- find the relative frequency of each category;

4- account for the possible causes of errors, and

5- suggest and recommend effective steps addressing such errors.

2. Literature Review

Three major approaches are related to the study of learner's performance namely, contrastive analysis, error analysis, and interlanguage .

2.1 Contrastive Analysis Approach

The contrastive analysis approach (henceforth, CA) is based on the behaviourists' assumptions of language learning. According to these assumptions, language learning is based on habit formation. They believe that language acquisition is the product of regular exposure to language and this acquisition was based on frequency, intensity, contiguity etc., of stimulus- response which leads to habit formation. They also assume that the first language (L1) interferes in learning the second language (L2). This interference can be 'negative' and 'positive'. Whenever there is a difference between two structures, the transfer is 'negative' and whenever there are similarities, there would be a 'positive transfer'. According to CA, negative transfer would result in errors, while positive transfer would result in correct sentences. This assumption has been derived from interference theory in verbal learning and memory research (Dulay and Burt 1974: 97-98) .

Fries' (1945) comment on the materials for foreign language teaching was the beginning for establishing contrastive linguistic analysis as an integral component of the methodology of target language teaching. He maintains that "the most effective materials (for foreign language teaching) are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner" (Fries 1945: 9). However, it was Lado (1957: 2) in his book *Linguistic Across Culture*, who paved the way for underlying contrastive studies. He indicates that foreign language learners tend to transfer the forms and meanings of their first language and the culture to the foreign language both productively and receptively when attempting to speak the language.

Considering the assumption that interference of the first language with the teaching of the foreign one often leads to errors, it is argued that such errors can be avoided if we were to make a comparison of the learner's mother tongue and the target language. In this connection, Lado (1957: 7) states "we can predict and describe the pattern that will cause difficulty in learning those and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student".

2.2 Error Analysis Approach

The CA approach proved efficient in predicting and explaining some potential area of difficulty in L2 learning. It, however, could not account for difficulties and errors which could not be traced back to the influence of the mother tongue. As a result, CA has been confronted with approaches that directly concerned with the learner's performance. Error analysis approach is one of these approaches. This approach holds that the sources of linguistic interference are not restricted to the native language of the learner, but it goes beyond that. The contact system needs to be described not only by reference to the native and target languages of the learner but also

Journal of Human Sciences, Vol. 2, Number (1), AlBaha University, (2015 /1436H.)

An Analysis of Morpho-Syntactic Errors of Addition Produced by Saudi EFL Learners

Hameed Yahya Ahmed Al-Zubeiry

Assistant Professor of Applied Linguistics

Faculty of Science and Arts- Baljurashi Al-Baha University- KSA

Abstract: The current study aims at describing the morpho-syntactic errors produced by Saudi university EFL learners with reference to the process of addition. The study adopted descriptive and statistical approach to explain the errors occurred in students' writings, count the frequency of errors occurrence, and assign the possible sources of errors. Fifty students (girls and boys) were asked to write on any two of four topics given to them. The students' scripts were marked for errors. The identified errors were categorized on the basis of their grammatical aspects, frequency of occurrence, and sources (Interlingual/intralingual). The findings of the study showed that interference of the mother tongue account for the higher frequency of errors (51.61%), compared with those of the developmental (intralingual) sources (48.39%). The study indicates that most of the errors in English verb form were ascribed to the intralingual sources. Negative transfer of Arabic structures accounts for the high frequency of errors in incorrect insertion of articles, redundancy of major constituents, wrong addition of prepositions and conjunctions. The study concluded with some suggestions for prospective teachers in coping with such errors.

Keywords: error analysis, contrastive analysis, interlanguage.

.